

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

VII. Jahrgang

1892.

Berlin 1893.
R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstrasse 26.

Ankündigung.

Seit 1886 erscheinen:

Jahresberichte

über

das höhere Schulwesen

herausgegeben von

Dr. Conrad Rethwisch.

Professor am Königl. Wilhelms-Gymnasium zu Berlin

Inhaltsübersicht.

I. Schulgeschichte (Gymnasialdirektor Dr. *H. Beck* [illegible]

II. Schulverfassung (Prof. Dr. *C. Rethwisch* in Berlin).

III. Evangelische Religionslehre (Prof. Dr. theol. *L.* [illegible]

IV. Katholische Religionslehre (Religionslehrer *J. N.* [illegible] in München).

V. Deutsch (Gymnasialdirektor Prof. [illegible]

VI. Latein (Professor Dr. *H. Z*[illegible]

VII. Griechisch (Ober[illegible]

VIII und IX. Französisch [illegible] Professor Dr. *H. L*[illegible] in Berlin).

X. Geschichte (Professor Dr. *E. S*[illegible] in Berlin).

XI. Erdkunde (Oberlehrer Dr. *O. Bohn* in Berlin).

XII. Mathematik (Oberrealschuldirektor Dr. *A. Thaer* in Halle a. S.).

XIII. Naturwissenschaften.

a) Allgemeines (Oberlehrer Dr. *K. Noack* in Giessen; [illegible] Professor Dr. *E. Loew* in Berlin).

b) Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie [illegible] Dr. *E. R*[illegible] in Friedberg-Hessen; [illegible] Professor Dr. *E. Loew* in Berlin.

c) Physik [illegible] Dr. *K. N*[illegible] Realschuldirektor Dr. *A. Th*[illegible]

XIV. Zeichnen (Zeicheninspektor *F. F*[illegible] in Leipzig).

XV. [illegible] (Professor Dr. *H. B*[illegible] in Berlin).

XVI. [illegible] und Gesundheitspflege (Schulrat Prof. Dr. [illegible]

A[illegible] Schriftenverzeichnis.

[illegible] sind **I.** (1886) [illegible] M. **II.** (1887) 12 M. **III.** [illegible] **IV.** [illegible] M. **V.** (1890) 11 M. **VI.** (1891) [illegible] **VII.** [illegible]

Eingebundene Exemplare [illegible]

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

VII. Jahrgang

1892.

Berlin 1893.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstrafse 26.

Vorwort.

Evangelische und *Katholische Religionslehre* erscheinen von diesem Jahrgang an im Zusammenhang mit den anderen Lehrgegenständen, da beide Berichte, wie unseren Lesern bekannt, völlig im schulwissenschaftlichen Rahmen des Ganzen gehalten sind, und die Nachfrage nach ihnen sich der nach dem bisherigen Hauptband annähernd gleich stellte.

Unser hochgeschätzter Mitarbeiter Herr Professor Dr. E. Loew mufste zu seinem eigenen und unserem lebhaften Bedauern besonderer Obliegenheiten halber von der Berichterstattung zurücktreten. Den *allgemeinen Teil der Naturwissenschaft* und die *Physik* hat Herr Dr. K. Noack, die *beschreibenden Naturwissenschaften* und die *Chemie* Herr Dr. E. Ihne übernommen.

Über *Turnen* und *Gesundheitspflege* wird 1894 ausnahmsweise ein Zweijahresbericht erstattet werden.

Der Herausgeber.

Inhaltsübersicht.

VI. Latein

Professor Dr. Hermann Ziemer in Kolberg.

VII. Griechisch

Oberschulrat Dr. Albert von Bamberg in Gotha.

VIII. und IX. Französisch und Englisch

Professor Dr. Hans Löschhorn in Berlin.

X. Geschichte

Professor Dr. Emil Schmiele in Berlin.

XI. Erdkunde

Oberlehrer Dr. Oskar Bohn in Berlin.

XII. Mathematik

Oberrealschuldirektor Dr. Albrecht Thaer in Halle a. S.

XIII. Naturwissenschaft

Gymnasiallehrer Dr. Karl Noack in Giefsen (Naturwissenschaft als Ganzes Physik). — Real- und Progymnasiallehrer Dr. Egon Ihne in Friedberg-Hessen (Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie).

XIV. Zeichnen

Zeicheninspektor Fedor Flinzer in Leipzig.

XV. Gesang

Professor Dr. Heinrich Bellermann in Berlin.

Schriftenverzeichnis.

Abkürzungen für die Titel der allgemeinen Schulzeitschriften.

BbG. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen. — BbR. = Blätter für das bayerische Realschulwesen. — BhS. = Blätter für höheres Schulwesen. — BU. = Bulletin Universitaire de l'enseignement secondaire. — CB. = Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen. — CO. = Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens. — Gm. = Gymnasium. — HG. = Das humanistische Gymnasium. — Jb. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen. — JE. = Journal of Education. — KW. = Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. — LL. = Lehrgänge und Lehrproben. — Msch. = Österreichische Mittelschule. — MlS. = Monatsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens. — NB. = Neue Bahnen. — NdS. = Die Neue Deutsche Schule. — NJ. = Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. — PA. = Pädagogisches Archiv. — PSt. = Pädagogische Studien. — PW. = Pädagogisches Wochenblatt. — RhS. = Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. — SwS. = Südwestdeutsche Schulblätter. — ZG. = Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — ZlS. = Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. — ZöG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. — ZR. = Zeitschrift für das Realschulwesen.

Umfang.

	Seiten
Titel, Inhaltsübersicht, Abkürzungen und Umfang	8
I. Schulgeschichte	26
II. Schulverfassung	24
III. Evangelische Religionslehre	34
IV. Katholische Religionslehre	20
V. Deutsch	51
VI. Latein	75
VII. Griechisch	40
VIII. u. IX. Französisch und Englisch	53
X. Geschichte	89
XI. Erdkunde	14
XII. Mathematik	32
XIII. Naturwissenschaft	51
XIV. Zeichnen	19
XV. Gesang	16
Schriftenverzeichnis	74
Zusammen Seiten	626

I.

Schulgeschichte

H. Bender.

---

1. Allgemeine Schulgeschichte.

Ein umfassend angelegtes Werk hat im letzten Jahr, nachdem es längere Zeit sehr langsam vorwärts gegangen war, bedeutsame Fortschritte gemacht: es ist dies die *Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit*, begonnen von Prälat Dr. K. A. Schmid, dem Herausgeber der pädagogischen Encyklopädie. Von diesem Werk erschien der erste Band, enthaltend die vorchristliche Erziehung, schon im Jahr 1884; die Naturvölker, die Kulturvölker des Orients und das Volk der vorbereitenden Offenbarung hatte darin Dr. G. Baur in Leipzig, die klassischen Völker der Herausgeber übernommen. Der letztere, damals schon hochbejahrter rector emeritus des Stuttgarter Gymnasiums, konnte nicht daran denken, die ganze Arbeit auf seine Schultern zu nehmen oder das Ganze noch vollendet zu sehen; auch war vielleicht der Plan des Werks noch nicht ganz klar bestimmt: es scheint, dafs anfangs eine mehr populäre Behandlung in Aussicht genommen war, das Werk sollte nicht für Gelehrte, sondern für Gebildete bestimmt sein. Nach dem im Jahr 1887 erfolgten Hingang Schmids hat dessen Sohn, Dr. G. Schmid in St. Petersburg (u. a. Verfasser des gründlichen und umfassenden Artikels „Rufsland“ in der pädagog. Enc.), die Herausgabe übernommen. Das Werk nahm aber jetzt einen wissenschaftlicheren Charakter an und es erweiterte sich der Kreis der Mitarbeiter. So erschien erst nach fünfjährigem Stillstand 1889 die zweite Abteilung des zweiten Bandes: hier zeigt sich schon deutlich der neue Plan des Werks; den Inhalt bilden: Erziehung und Unterricht im Zeitalter des Humanismus von Prof. K. Hartfelder in Heidelberg; die Reformation von Seminarrektor E. Gundert in Efslingen, und die vier grofsen protestantischen Rektoren des 16. Jahrhunderts von dem Herausgeber. Nach abermaliger dreijähriger Unterbrechung sind nun 1892 drei weitere Teile erschienen: II 1, III 1 und III 2. Den Inhalt von II 1 bildet: die christliche Erziehung in ihrem Verhältnisse zum

Judentum und zur antiken Welt von † Prof. G. Baur; die Erziehung im Mittelalter von Prof. H. Masius in Leipzig; die Universitäten im Mittelalter von Rektor Prof. O. Kaemmel in Leipzig, und jüdische und muhamedanische Erziehung von G. Baur, zusammen 611 S. in gr. 8. Die einzelnen Abschnitte sind noch etwas ungleich gearbeitet: die von Baur verfafsten Schilderungen greifen über das eigentliche Gebiet, um das es sich handelt, weit hinaus, namentlich im ersten Kapitel ist vieles enthalten, was mehr in eine christliche Apologetik oder eine Geschichte der christlichen Kirche gehörte. Viel strenger bei der Sache bleiben die Arbeiten der zwei anderen Mitarbeiter; wenn auch in die Darstellung des Mittelalters vieles allgemein Kulturgeschichtliche hereinkommt, so ist das in jener Periode, wo das Erziehungs- und Unterrichtswesen sich noch nicht konsolidiert und organisiert hatte, nicht wohl anders möglich und es thut dies dem wissenschaftlichen Wert der Arbeit keinen Eintrag, zumal dieselbe auf originalen Quellen beruht; volles Lob gebührt dem die Universitäten behandelnden Abschnitt, welcher sich durch Vollständigkeit und Anschaulichkeit der Darstellung auszeichnet, welche Eigenschaften übrigens auch der Arbeit von Prof. Masius im reichen Mafs zukommen. -- In Band III 1 (439 S.) finden wir: Unterricht und Erziehung in der Gesellschaft Jesu während des 16. Jahrhunderts von Prof. G. Müller in Dresden; es mag nur darauf hingewiesen werden, dafs über die Entstehung der Ratio studiorum und über die Einrichtung der jesuitischen Lehrbücher genauere Notizen gegeben werden; ferner ein mit gründlicher Sachkenntnis bearbeitetes Kapitel über Bildung und Bildungswesen in Frankreich im 16. Jahrhundert von Oberschulrat v. Sallwürk in Karlsruhe, welcher nicht nur die Entwicklung der Lehranstalten, der Universitäten und Collèges, sondern auch einzelne als Praktiker oder Theoretiker hervortretende Persönlichkeiten behandelt, unter letzteren besonders P. Ramus, Fr. Rabelais, Jac. Sadoletus u. a. Über Ramus bemerkt der Verfasser, er sei die glänzendste Erscheinung des französischen Humanismus und vielleicht des Humanismus überhaupt, womit doch etwas viel gesagt ist: die Wirkung, welche R. ausübte, war doch mehr negativpolemisch, sein System führte trotz der Opposition gegen den aristotelischen Formalismus doch schliefslich wieder zu einem solchen und war daher nicht von dauernder Bedeutung. Interessant ist dagegen zu sehen, wie bei Rabelais Gedanken sich finden, welche mit denen eines Locke, Rousseau, Basedow zusammentreffen und wie Rabelais gewissermafsen als Vorläufer auch der deutschen „Neuerer“ des 17. Jahrhunderts erscheint. Eine kleine Monographie bildet der Abschnitt über M. Montaigne, verfafst vom Herausgeber, welcher sich nicht auf das in den bekannten beiden Kapiteln der Essais Vorgetragene beschränkt, sondern das Ganze der Ansichten M.'s umfafst und von da aus namentlich die positive Stellung des Essaiisten zum klassischen Altertum in einer Weise darstellt, welche manches neue Licht auf dieselbe wirft. M. erscheint hier zwar als Bekämpfer des traditionellen Unterrichtsbetriebes, aber auch als ent-

schiedener Freund der Alten, denen er den Vorzug vor den Neueren zuerkennt. Vom Herausgeber verfafst ist auch der folgende Abschnitt: das Schulwesen in England im 16. und 17. Jahrhundert, wo ebenfalls neben den Universitäten und Grammatikschulen die theoretisch mafsgebenden Männer, Roger Ascham, Rich. Mulcaster, J. Milton, eingehend behandelt sind; dazu kommt noch ein Kapitel über Fr. Bacon von Pfr. R. Sandberger in Stuttgart. — Endlich Band III 2: W. Ratke von Schulrat A. Israel, Seminarrektor in Zschopau, J. H. Alsted vom Herausgeber, J. Val. Andreä und A. Comenius von Seminarrektor J. Brügel in Nagold. Wir machen namentlich auf die letzteren Abschnitte aufmerksam. Mit Alsted werden wir eigentlich zum erstenmal gründlich bekannt gemacht; man könnte vielleicht sagen, im Verhältnis zu seiner Bedeutung sei ihm etwas zu viel Raum gegönnt worden. Durch die eingehende Arbeit über Andreä dagegen ist entschieden eine empfindliche Lücke in der Geschichte der Pädagogik ausgefüllt, namentlich der sonst wenig gewürdigte Einflufs Andreäs auf Comenius ins gebührende Licht gestellt worden. Ebenso gediegen ist die Darstellung des Comenius, welche weitaus zum Besten gehört, was wir über den grofsen Pädagogen haben; Verf. versäumt auch nicht, die Mängel im System des C. hervorzuheben und auf die Ursachen der geringen Erfolge seiner Bestrebungen in der unmittelbar folgenden Zeit hinzuweisen, so hoch auch er im ganzen den Comenius stellt. Ob er in der Darstellung seines Einflusses auf spätere Pädagogen wie Pestalozzi u. a. nicht zu weit geht, mag fraglich sein. Es ist zu hoffen, dafs das umfassende Werk, welches eine Art systematisches Pendant zum historischen Teil der pädagogischen Encyklopädie bildet, nun rasch fortschreiten wird; es wird Aufgabe des Herausgebers sein, Kontinuität und Einheit bei der nicht geringen Anzahl der Mitarbeiter festzuhalten, wenn auch gewisse Unterschiede nicht zu vermeiden sein werden.

---

2. Landesschulgeschichte.

Eine *Geschichte des gallo-fränkischen Unterrichts- und Bildungswesens von den ältesten Zeiten bis auf Karl d. Gr.* giebt O. Denk, und diese Schrift ist um so bemerkenswerter, als bisher dieser Zeitraum bei dem Mangel an Quellen weit weniger als die Zeit nach Karl d. Gr. behandelt worden ist; auch Masius fafst sich ziemlich kurz über die speziell fränkischen Verhältnisse. Übrigens hatte der Vf. nicht zu befürchten, dafs ihm eine „Geschichte der frühesten Geistespflege Frankreichs“ von einem „germanischen Heifssporn oder politischen Nörgler“ übel genommen werden könnte; es kann sich ja doch bei dem behandelten Zeitraum nicht um französische Sympathieen handeln. — Das Buch beginnt mit der gallo-

druidischen Zeit und dem Einflufs Massilia's und führt die Entwicklung bis auf Chrodegang von Metz fort. Die Darstellung des Druidentums ist (S. 1—34) sehr eingehend; man kann die nach den Angaben der Quellenschriftsteller gegliederte ebenso gründliche Ausführung von L. **Paul** in den N. Jahrb. 1892 XI daneben stellen. Den Untergang der gallischen Freiheit und damit des Druidentums in Gallien selbst führte die römerfreundliche Politik und der „Druidendünkel" des Druiden Divitiacus herbei, welcher „die Hülfe eines eroberungssüchtigen Volks herbeirief, anstatt sich mit seinem weitausschauenden Bruder Dumnorix zu verbinden". Nach einer nur vorbereitenden Besprechung des „Römischen Bildungswesens in der Kaiserzeit im allgemeinen" (c. 2) schildert D. die heidnischen Rhetorenschulen Galliens (eingehender als Masius), weiterhin die allmähliche Gestaltung des Bildungswesens seit Einführung des Christentums, die gallischen Kloster- und Episkopalschulen, insbesondere die eigentümliche Tolosanerschule, deren „grammatikalische Nörgelei und Kleinklauberei" im einzelnen beschrieben wird, wobei jedoch der Gesichtspunkt, dafs damals der Übergang von dem allmählich sich auflösenden Latein zum Romanischen im Sprachbewufstsein und Sprachgebrauch sich vollzog, zu wenig berücksichtigt ist. Die Bildungsmittel und das Lehrprogramm dieser Schulen werden ausführlich dargestellt; das Buch schliefst mit dem Mann, der „den erstarrten Puls wissenschaftlichen Lebens, welches sehr in Verfall geraten war, wieder erwärmt hat", nämlich mit dem Bischof Chrodegang von Metz, welcher „durch eine mächtigere Hand, die Karls d. Gr., von seinem schweren Posten abgelöst wurde". Während andere Darstellungen, wie auch die von Masius, infolge ihrer universellen Anlage Karl dem Grofsen zueilen und die allgemeine kulturgeschichtliche Entwicklung in breiterem Umfang heranziehen, finden wir hier, und das ist das Verdienst des Buchs, ein ruhiges Verweilen bei der früheren Periode, welche zur Auffindung und Vorlegung eines im einzelnen wenig bekannten Stoffes führt, und Konzentration auf Geschichte und Technik der Schule.

In den *Monumenta Germaniae Paedagogica* ist im letzten Jahr blofs ein Band erschienen: Band XIII, enth. die *siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen* Bd. 2, der als Fortsetzung des 1888 erschienenen ersten Bandes (s. Jahresb. III 1888 S.A. 10) die Zeit 1782 – 1883 enthält. Der zweite Band zerfällt wie der erste in 2 Abteilungen, von welchen die erste (S. I bis LXXXVIII) die Einleitungen bezw. Erläuterungen, die zweite (S. 1—624) die Urkunden (No. 77—131) nebst einigen Anhängen enthält. Der Herausgeber F. **Teutsch**, Seminardirektor in Hermannstadt, hat Band II seinem Vater, dem hochverdienten Bischof der evang. Landeskirche A. B., zum 50jährigen Dienstjubiläum gewidmet. Unser Bericht mufs sich auf das Wichtigste beschränken: es ist besonders ins Auge zu fassen, einerseits wie die Entwicklung des siebenbürgisch-sächsischen Schulwesens stets vom Bewufstsein der deutschen Nationalität und dem Streben nach Anlehnung an das deutsche Wesen getragen war, sodann wie die Neuorganisation des Gymnasiums in Preufsen auf dasselbe eingewirkt hat. Im ganzen ist

der behandelte Zeitraum reich an Umwälzungen, entsprechend den Bewegungen auf politischem, religiösem und anderen Gebieten. Wir werden zunächst hineingeführt in die Wandlungen, welche unter der Regierung Maria Theresias und namentlich Josefs II vor sich gingen. Entsprechend dem von seiner Mutter proklamierten Grundsatz: „das Schulwesen ist und bleibt allezeit ein Politicum“, begann Josef sofort mit Reformversuchen: „und sollten dem Staat durch die Schulen nützliche Bürger erzogen werden, brauchbare Beamte und Soldaten; die ideale Bedeutung des Unterrichts trat dabei stark in den Hintergrund“; der Zutritt zu den Gymnasien sollte beschränkt werden. Die 1781 erlassene Norma regia pro Scholis magni Principatus Transsilvaniae, welche namentlich die Notwendigkeit der Uniformität betont, sollte strenge Anwendung finden. Das Oberkonsistorium suchte sich der staatlichen Allgewalt nach Kräften zu erwehren, namentlich protestierte es auch gegen die Aufhebung der Unentgeltlichkeit des Unterrichts; über dem Streit starb der Kaiser. So wenig Dauerndes daher die Regierung Josefs schuf, so wurde durch seine Angriffe doch eine tiefgehende geistige Bewegung und Arbeit geweckt, welche auch in die Schule neues Leben brachte. Hierher gehört die Relatio Sup. Consistorii de instituendis altioribus studiis 1782 (S. 20 ff.). Gegen Ende des Jahrhunderts war ein einflufsreicher Schulmann der Rektor des Hermannstädter Gymnasiums (1790—99) G. Neugeboren, später evang. Bischof, von welchem (Urk. 87) der „unmafsgebliche Vorschlag zu einer vorteilhaften Einrichtung des Herm. ev. Kirchen- und Schulwesens“ (1796 f.) herrührt; er war von Basedow-Rousseauschen Ideen erfüllt. Einige von seinen Vorschlägen, die namentlich auch bessere Besoldung der Lehrer verlangten, wurden auch durchgeführt. — Der Regenerator des Gymnasiums zu Schäfsburg wurde G. P. Binder, seit 1818 Rektor desselben, später ev. Bischof, † 1867. Urk. 93 (S. 180) enthält die Neuordnung von 1813. Die Anstalt zerfiel in 4 niedere und 4 höhere Klassen; jene die Rudimentisten, Quartaner, Tertianer, Sekundaner, diese die Principisten, Syntaxisten, Poeten, Rhetoren; die Lehrgegenstände waren sehr mannigfaltig und reichten namentlich in der Philosophie in die Universität hinein; doch scheint der thatsächliche Betrieb nicht so hoch gewesen zu sein, wenn in der Klasse der Poeten im Griechischen „Etymologische und syntaktische Übungen nach der hallischen Grammatik und Übersetzung aus Gedikes Lehrbuch und dem N. T.“ aufgeführt sind; die alten Sprachen waren, wie es scheint, oben kärglich bedacht, doch ist die Zahl der Stunden nicht angegeben. — Still und eintönig wurde das geistige Leben im 19. Jahrhundert unter dem Metternich'schen Regiment mit seiner künstlichen Absperrung von Deutschland und mit dem Verbot des Besuchs deutscher Universitäten; dem Oberkonsistorium fehlte es an schöpferischen Gedanken. Doch fühlte man das Bedürfnis, den Mängeln im Schulwesen abzuhelfen, und so wurden vom Oberkonsistorium Pläne und Vorschläge einverlangt, von welchen namentlich der Schäfsburger wesentlichen Einflufs auf die ganze Organisation gewann. Von manchen wurde hervorgehoben, dafs bei den Le-

stehenden Schuleinrichtungen der künftige Handwerker und Künstler zu viel von dem lerne, was er nicht brauche, der künftige Jurist und Theologe nicht genug von dem, was ihm unentbehrlich sei, nämlich gründliche Vorkenntnisse in gelehrten Sprachen, - - was dann auf eine Trennung der Schulen hinwies. Die Feststellung eines neuen Schulplans erfolgte aber erst 1834; wie auf die gesamte Entwicklung des Schulwesens, so hat insbesondere auch auf die der Bürger- und Realschule die Organisation in Preufsen (Spilleke) wesentlichen Einflufs gehabt. Der Gymnasialplan von 1834 spiegelt, wie das zur selben Zeit in Preufsen geschah, die Forderungen der neueren Zeit wieder: „er sucht den Schwerpunkt in den alten Sprachen festzustellen, aber er mufs den Realien Zugeständnisse machen“; „deutlich läfst sich der Einflufs der Preufsischen Ordnung von 1816, der Unterrichtsverfassung von Süvern, nachweisen.“ Auch der Bürgerschulplan von 1837 war ein Widerhall der deutschen Entwicklung. Überhaupt erstarkte das Streben, deutsche Nationalität und Sprache festzuhalten; das Lateinische trat gegen das Deutsche zurück und auch aus den Elementarklassen des Gymnasiums wurde es ausgeschieden. Auch durch „Lustrierungen“ suchte man zu bessern: Urk. 106 ff. enthalten einige „Lustrierungs- (Inspektions-) Berichte“, aus welchen die thatsächlichen Zustände zu ersehen sind. Sehr lebhaft wurde es 1848; ein „siebenbürgisch-deutscher Jugendbund“, der namentlich das Deutschtum aufs stärkste betonte, arbeitete auf Reorganisation des gesamten Schulwesens hin; die Führer waren L. Roth, 1831 Rektor des Mediascher Gymnasiums, dann Pfarrer, 1849 von den Aufständischen erschossen, und Th. Fabini, 1849 als kaiserlicher Jäger gefallen; doch hatten diese Versuche keine unmittelbaren Folgen. Dagegen wurde 1850 über den unter der Mitwirkung von Bonitz und Exner geschaffenen „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“ zwischen Oberkonsistorium und Regierung unterhandelt: ersteres äufserte Bedenken gegen das Nützlichkeitsprinzip und wollte die alten Sprachen gegen die „ungewöhnliche Bevorzugung der Mathematik, der Naturwissenschaften und zum Teil der Geschichte“ schützen. Schliefslich wurde, da die Regierung auf die Wünsche einging, eine Vereinbarung getroffen, wonach von 1850 bis 1883 Wesen und Einrichtung der Gymnasien und Realschulen bestimmt wurde (Urk. 115 ff.). Das ungarische Mittelschulgesetz des Ministeriums Trefort von 1883 hat der selbständigen Entwicklung der sächsischen Gymnasien zunächst ein Ende gemacht; die Petitionen und Bitten des ev. Landeskonsistoriums, durch welche letzteres sich dagegen zu wahren sucht, sind dem wichtigsten Inhalt nach S. 438 bis 518 mitgeteilt — Ein Anhang nennt die in den sächsischen Schulen bis 1850 gebrauchten Schulbücher, unter welchen viele sich finden, die auch in den deutschen Gymnasien gebraucht wurden, darunter die Bücher von Melanchthon, Corderii Colloquia, namentlich auch Alsted und Comenius, späterhin Hübner, Freyer, Gedike u. s. w. Den Schlufs bildet ein Namen- und Sachregister, sowie ein Verzeichnis der mehrfach erwähnten Schriften.

Ein schon vielfach behandeltes Thema ist *Das Erziehungsideal Friedrichs d. Gr.*, welches im Programm des Gymnasiums zu Wesel von H. Disselnkötter besprochen wird. Während für die Volksschule von seiten des Staats nichts von Bedeutung geschah(?), dieselbe vielmehr im wesentlichen den Einzelkirchen überlassen wurde, richtete Friedrich sein Augenmerk auf die Erziehung der höheren Stände; nur die obersten Schichten, der Adel und die wohlhabende Städtebevölkerung kamen für ihn in Betracht. Ein Schlagwort war Liebe zur Tugend und Verf. zeigt, dafs trotz der Abneigung gegen die dogmatisierende Theologie die christliche Moral gebührende Wertschätzung genofs (freilich bei Friedrich aus philosophischen und praktischen, schliefslich utilitarischen Motiven). Zur Bildung ist aber auch notwendig die Entwicklung der intellektuellen Anlagen, des logischen Denkens, „Räsonnierens" (worin Fr. als Gegner Rousseaus erscheint, mit welchem er sich sonst vielfach berührt). Bekannt ist, dafs Fr. Logik und Geschichte der Philosophie sehr hoch, Mathematik und Naturwissenschaften gering schätzte. Von der formalen Bildung durch Sprachenlernen hielt er nicht viel, seine Meinung vom grammatischen Unterricht überhaupt ist zweifelhaft: für den praktischen Gebrauch dienen Deutsch und Französisch; dagegen legte er sehr viel Wert auf die Lektüre des Quintilian als eines Lehrers der Logik, und das ästhetische Moment hatte eine bevorzugte Stellung. Der Adel sollte eine französische Bildung erhalten, doch machte sich allmählich der Einflufs der deutschen Litteratur geltend. Fr.'s Grundsätze über die Notwendigkeit des Lateinischen sind ausgesprochen in der bekannten Kabinettsordre an den Minister v. Zedlitz 1779. Die Erziehung des Jünglings zum Bürger wird besonders durch den Unterricht in Geschichte und Geographie unterstützt. Schliefslich wird auch Fr.'s Ansicht über die Universitätsbildung berührt. Hauptsache ist: Überblick, eigenes Urteil, Selbstdenken im Gegensatz zur Anhäufung von Wissen; die französische Bildung steht im Vordergrund, die moralische Bildung dient den Zwecken des Staats. Wenn gesagt wird: die Ansichten Fr.'s über den klassischen Unterricht seien im Geist „der junghumanistischen Richtung" geschrieben, so dürfte dieser Ausdruck nicht ganz glücklich gewählt sein: J. M. Gesner kann doch noch nicht als eigentlicher Vertreter dieser Richtung angesehen werden. — Die Schrift enthält nichts Neues, giebt aber eine sachgemäfse Zusammenstellung des betreffenden Stoffs.

In dritter Auflage ist erschienen: *Geschichte des preufsischen Unterrichtsgesetzes* mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule von C. Clausnitzer. Zum erstenmal erschien das Buch 1876 „im 75. Jahr der Hoffnung auf ein preufs. Unterrichtsgesetz", zum drittenmal „während der Erwartung des Zedlitzschen Volksschulgesetzes". Dem Titel gemäfs ist vorzüglich die Volksschule berücksichtigt, deren gesetzliche Entwicklung von der Zeit Friedrich Wilhelms I bis auf die neueste Zeit verfolgt ist. Vom Gymnasium und verwandten Anstalten ist nur gelegentlich die Rede: es gehört hierher die allgemeine Schilderung und Charakterisierung

der verschiedenen Systeme und ihrer Vertreter von Altenstein bis auf Zedlitz-Trützschler; günstig fällt das Urteil aus über Altenstein und seine Organe wie Süvern u. a., sehr abfällig über Männer wie Eichhorn und Eilers, Raumer und Stiehl.

Eine lehrreiche Übersicht über die *Geschichtliche Entwicklung des Einjährig-Freiwilligen-Berechtigungswesens in Deutschland* giebt P. Treutlein. Das Institut hängt eng zusammen mit der allgemeinen Wehrpflicht, wie sie durch das Gesetz über „die Verpflichtung zum Kriegsdienst“ vom 3. September 1814 bestimmt worden ist. Es war dabei in § 7 schon der Einj.-Fr.-Dienst vorgesehen, indem es dort heifst: „Junge Leute aus den gebildeten Ständen, die sich selbst kleiden und bewaffnen können, sollen die Erlaubnis bekommen, sich in die Jäger- und Schützencorps aufnehmen zu lassen. Nach einer einjährigen Dienstzeit können sie zur Fortsetzung ihres Berufs auf ihr Verlangen beurlaubt werden.“ Es wurde sodann (1816) das Mafs der zu verlangenden wissenschaftlichen Bildung genauer angegeben: „eine solche wissenschaftliche Vorbereitung, die einem jungen Mann zum Eintritt in die höheren Klassen eines Gymnasiums eignet“. Zugleich aber wurde den in einer der drei höheren Klassen eines Gymnasiums Befindlichen geraten, zuerst den Gy.-Kurs zu absolvieren, ehe sie den Einj.-Dienst antreten. Die Erlaubnis wurde 1817 auch auf Kunstinstituts-Schüler und Volksschullehrer ausgedehnt. Zur Erhebung der „wissenschaftlichen Vorbereitung“ wurde sodann seit dem Anfang der zwanziger Jahre eine „Departements-Prüfungs-Kommission“ gebildet, indes war die Berechtigung noch nicht genau nach dem Klassenbesuch geregelt: auf den Gymnasien besafsen sogar Tertianer das Recht, die Schüler der Realschulen aber mufsten anfangs der dreifsiger Jahre noch die ganze Schule durchlaufen und eine eigentliche Prüfung bestehen; erst 1841 wurde die Berechtigung den für Prima reifen Sekundanern der höheren Bürgerschulen und Realschulen erteilt. Die Berechtigung für Gymnasial-Tertianer hob die Militär-Ersatz-Instruktion vom 9. Dezember 1858 auf und verlangte von den Sekundanern, dafs sie mindestens $^1/_2$ Jahr in Sekunda gesessen haben, von den Primanern der h. Bürger- oder Realschulen, dafs sie mindestens $^1/_2$ Jahr in Prima gesessen; dasselbe Recht wurde auch einigen anderen Anstalten bezw. Jünglingen erteilt; mildernde Bestimmungen für Progymnasien u. dgl. kamen 1865 hinzu. Die neue Mil.-Ers.-Instr. von 1868 setzte fest, dafs die betr. Sekundaner mindestens ein Jahr der Sekunda angehört haben müssen; die Schüler der RSch. II O. sollten mindestens ein Jahr die Prima besucht haben. Dieses Gesetz wurde 1871 mit den notwendigen Übergangsbestimmungen auf das ganze Reich ausgedehnt. Die definitive Regelung mit den jetzt geltenden Bestimmungen erfolgte durch die deutsche Wehrordnung vom 28. September 1875; auch das Gesetz vom 22. Novbr. 1888 hat nichts geändert.

Eine Reihe interessanter und wertvoller Artikel, auf die wir jedoch im einzelnen nicht eingehen können, enthalten die *Mitteilungen der Ge-*

sellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte Jahrg. II, herausg. von K. Kehrbach.

Das *Militärschulwesen in Rufsland* wird dargestellt von H. Klos. Die Schrift beruht auf den offiziellen Arbeiten des Generals Lalajew. Der erste, welcher eine Militärschule in Rufsland begründete (im Jahre 1700), war Peter d. Gr., nach ihm aber geschah lange nichts von Bedeutung, bis unter Alexander I einige weitere Schulen errichtet wurden. Indes fehlte es an einheitlicher Organisation und eine solche begann erst unter Kaiser Nicolaus, unter dem allmählich eine Centralverwaltung gebildet wurde. 1838—49 stand der Grofsfürst Michael Paulowitsch an der Spitze des Instituts, sein Nachfolger war der nachmalige Kaiser Alexander II. Im Jahre 1849 wurden zwei Hochschulen, die Ingenieur- und die Artillerie-Schule, dem Militärschulwesen einverleibt. Die neuesten, umfassenden Einrichtungen sind das Werk des 1881 ernannten Kriegsministers P. Wannowsky, „welcher in aller Stille die grandiosesten Errungenschaften geschaffen und geleistet hat“.

---

3. Anstaltsgeschichte.

Zur Geschichte des *Bonner Gymnasiums, I*, von Dir. J. Buschmann. Das Gymnasium befand sich anfangs, seit etwa 1625, in den Händen der Minoriten, welche auch 1640 ein eigenes Gebäude, das Antonio-Paduanum, erhielten. Aber diese Mönche waren bisweilen meribibuli und versäumten über den Schulfunktionen den Gottesdienst. Daher traten an ihre Stelle 1673 die schon seit dem Sturz des Erzbischofs Gebhard von Truchsefs begünstigten Jesuiten, deren Schule schon nach 10 Jahren 200 Schüler zählte. Der 1687 hergestellte Bau wurde zwar 1689 bei der Beschiefsung Bonns zerstört, doch der Unterricht bald wieder in einem kleineren Neubau fortgesetzt. Ein Gönner der Jesuiten war besonders der Kurfürst Clemens August 1723—1761, unter welchem der Unterricht erweitert und ein neues gröfseres Gebäude hergestellt wurde. Mit seinem Tod erlosch der Stern der Jesuiten, 1774 wurden sie in Bonn aufgehoben, Kurfürst Maximilian Friedrich war ein Mann der Aufklärung. — Der Lehrplan der Jesuiten war natürlich der allgemein übliche; Latein war überwiegend; bei einer Prüfung in der Geschichte 1758 heifst es: „König Kambyses war ein Vollsaufer und mithin ein Aufenthalt aller Laster; es legte jedoch dieser volle Zapf durch einen Kunstschufs an den Tag, dafs er auch im Trunk seiner noch mächtig wäre.“ In der Geographie waren die Anforderungen sehr bescheiden und auf eine Reihe zufälliger Notizen beschränkt; Religionsunterricht fand nur Sonntags statt; der Donnerstag war frei von Unter-

richt. Schauspiele wurden fleifsig aufgeführt, bisweilen im Saal des kurfürstlichen Schlosses, in lateinischer, deutscher, auch französischer Sprache. — Als der Kurfürst Maximilian Franz 1786 eine Universität errichtet hatte, galt das Gymnasium als Teil derselben. Man führte jetzt allmählich neue Unterrichtsgegenstände ein: Deutsch, Mathematik, mehr Griechisch; doch behielt das Latein etwa die Hälfte der Stunden. Für das Deutsche wurde ein neues Lehrbuch eingeführt: „Anweisung zur deutschen Sprachkunst“ (1783) von dem Hofkammerkanzellisten Lapostolle. Die Aufsicht über die Anstalt hatte ein Akademierat; die Hausordnung war streng, es war den Professoren wie den Konviktoren verboten, öffentliche Gasthäuser in der Stadt zu besuchen, um 9 Uhr abends wurde das Haus geschlossen, später Kommende wurden gemeldet und mufsten ein Einlafsgeld bezahlen. An die Stelle der Jesuiten traten jetzt auch Weltgeistliche und selbst Laien. Unter Kurfürst Max Franz hatte den gröfsten Einflufs der Kurator Friedrich Wilh. von Spiegel zum Desenberg, welcher den Unterricht im Geist der Aufklärung zu gestalten suchte und besonders auf den Unterricht in der Muttersprache Wert legte; 1789—1791 war auch der berüchtigte Eulogius Schneider als Lehrer des Deutschen angestellt. Doch war die Anstalt namentlich infolge unpassender Wahl der Lehrer in keinem gedeihlichen Zustand: sie hatte 1792 nur 76 Schüler; bald darauf ging die kurfürstliche Herrschaft zu Ende.

Über das *Jesuiten-Gymnasium zu Düsseldorf* giebt Nachrichten G. Kniffler. Eine Trivialschule bei S. Lambert bestand seit 1392, dazu kam 1545 eine städtische Schule, welcher jetzt die ältere als Vorbereitungsanstalt diente und welche auch als eine Art von Universität galt; sie hatte unter dem Rektor Joh. Monheim und seinem Nachfolger Fabricius (1564—1573) gegen 2000 Schüler. 1621 übergab Herzog Wolfgang Wilhelm aus dem Haus Pfalz-Zweibrücken die Anstalt den Jesuiten, die auch ein neues Schulgebäude erhielten. Der Lehrplan war nach der ratio studiorum, speziell den consuetudines provinciae Rheni inferioris eingerichtet, die Naturwissenschaften wurden nicht vernachlässigt. Mit diesem Jesuitengymnasium wurde 1623 ein Seminarium verbunden, ein Alumneum, welches immer einen festen Stamm von Schülern lieferte und unter dem jesuitischen Rektor stand. 1773 ging die Anstalt mit ihrem Vermögen an den Staat über, die Jesuiten blieben aber als „Kongregationisten“ und der Lehrplan schlofs sich eng an den jesuitischen an, doch finden sich auch Realien und Französisch als Unterrichtsfächer. Die Besoldungen der Lehrer waren gering, wenig über 100 Thlr., weshalb die Lehrer auf Pfarrstellen eilten und der Wechsel sehr stark war; auch wurden ältere Schüler als Paedagogi oder Repetenten verwendet. 1803 wurde die Kongregation aufgelöst und ein Lyceum unter französischer Herrschaft eingerichtet; Direktor wurde 1813 K. W. Kortüm, der dann die Anstalt nach preufsischer Norm reorganisierte.

Eine Fortsetzung der Geschichte des *k. Gymnasiums zu Glückstadt* 1786—1802 giebt D. Detlefsen (vgl. Jahrg. V, I 14 und VI, I 14).

1785 hatte man wöchentlich nur 20 Stunden. Im Lateinischen wurde viel gelesen, seit 1800 auch Tac. ann., auch viele stilistische Übungen fanden statt. Im Griechischen kam man nicht sehr weit, seit 1798 erscheint Hom. Ilias; die neueren Sprachen wurden privatim betrieben, doch ist darüber wenig bekannt; das Deutsche wurde an andere Fächer angeknüpft: die Schüler hielten aber auch deutsche Abschiedsreden, z. B. über die Notwendigkeit der Mathematik für den Gottesgelehrten, über die Notwendigkeit, bei der Wahl der Freunde vorsichtig zu sein; 1798 wird Unterricht in der Litteraturgeschichte nach Eschenburg erwähnt; die Weltgeschichte wurde nach Schröckh gelehrt. Das einzelne hing indessen vom Gutdünken der Lehrer ab, welche bald mehr, bald weniger absolvierten. Über den Katechismusunterricht sagt 1798 der Rektor Boden: „Den Schülern der deutschen Klassen habe ich einige ganz leichte Begriffe vom Menschen beigebracht und darauf eine Erklärung des Landeskatechismus angefangen.“ Es fehlte sehr an Kontinuität und Einheit, weshalb die Resultate wenig befriedigten; hinderlich war auch die Neigung der vornehmen Familien zum Privatunterricht. Epochemachend war das Rektorat von F. H. Germar 1802: es erfolgte jetzt eine Trennung der Klassen, Erhöhung der Zahl der Stunden und der Lehrer, Erweiterung der Unterrichtsfächer. Das Deutsche erhielt in jeder Klasse eine besondere Stunde, das Griechische und Französische in 3 Klassen 1—3 Stunden, auch Englisch wurde gelehrt: die Zahl der Fächer war gröfser als früher und als gegenwärtig. Dafs man hinsichtlich der Methode wesentlich andere Grundsätze hatte als jetzt, zeigen folgende Äufserungen Germars: „Es ist weder notwendig noch selbst ratsam, dafs dem Schüler alles das, was er lernen soll, in der Schule selbst gesagt werde, sondern es mufs nur dafür gesorgt werden, dafs er in den Stand gesetzt werde, dasselbe bei einer mäfsigen, seine Kräfte nie übersteigenden Anstrengung selbst aufzufinden und sich zu eigen zu machen, und dafs er die Methode kennen lerne, wie er diesen Zweck am leichtesten erreichen könne.“ „Den Zweck einer öffentlichen Unterrichtsanstalt, sagt Germar, finde ich nicht sowohl blofs darin, dafs der Schüler das, was er wissen soll, in den Stunden selbst lerne, als vielmehr, dafs er durch dieselben zum eigenen häuslichen Fleifs angeleitet werde; daher sehe ich jede Stunde teils als ein Examen über den angewandten, teils als eine Erleichterung und Vorbereitung zum demnächst anzuwendenden Privatfleifs an“; daher sollen auch täglich nicht mehr als 5—6 Stunden gegeben werden. (Heutzutage möchten manche die Hausarbeit womöglich abschaffen!) Man hatte eine gewisse ideale Anschauung von den Schülern, mit der es freilich nicht ganz übereinstimmt, wenn als Voraussetzung für den Erfolg angegeben wird: „1. dafs der Schüler den Unterricht unausgesetzt besuche, 2. dafs er weder von der Natur ganz verwahrlost, noch von einem unverbesserlichen Unfleifs besessen sei“ u. s. w. — „Die lateinische Lektüre war viel mannigfaltiger als jetzt angelegt, so dafs der Schüler ein reicheres Bild der künstlerischen Entwicklung der römischen Litteratur aus unmittelbarer Er-

kenntnis derselben empfing. Man überliefs dem Lehrer die freie Wahl, der dann passende Schriftsteller auswählte." Freilich ist nicht genau zu sagen, wieviel erreicht wurde, und die Jahrespensen wurden nicht durchweg und regelmäfsig absolviert: man hatte eben noch nicht so viele Examina rigorosa! Aber von dem freieren Geist jener Zeit wäre doch bisweilen etwas zurückzuwünschen. — Das Griechische galt für notwendig blofs für Theologen, aufser welchen nur besonders begabte und eifrige Schüler teilnahmen, so dafs man verhältnismäfsig rasch vorwärts kam und viel lesen konnte. — Als Germar 1809 als Hofprediger nach Augustenburg kam, trat ein Rückgang der Anstalt ein.

Das Schriftchen *Hamburger Schulen in alter, neuer und neuester Zeit* (o. Vf.) enthält eine klare und bestimmte Beschreibung sämtlicher Schulen. Die erste und älteste Gelehrtenschule war die 811 gegründete Marien- oder Domschule, welcher 1281 die städtische Nikolaischule folgte; die Reformation brachte 1529 die durch Bugenhagen eingerichtete S. Johannisschule oder das Johanneum. Auf die von J. Junge gegebene Lehrordnung von 1634 folgte 1760 ein wesentlich geänderter Lehrplan, der aber einen entschiedenen Rückschritt bedeutete. In den 4 unteren Klassen entfielen 48 wöchentliche Stunden auf die Religion, 23 auf das Lateinische, $3^1/_2$ auf das Deutsche; die Anfangsgründe in Arithmetik und Geometrie wurden in Prima nur privatim gelehrt. Überhaupt wurde der Unfug des Privatunterrichts, der schon durch die geringe Besoldung der Lehrer befördert wurde, sanktioniert durch die Bestimmung, dafs für jede Klasse 16 Stunden dem Privatunterricht zukommen mufsten. Eine Lehrordnung von 1782 beschränkte sich auf die zwei obersten Klassen und trug den Forderungen der Zeit nach einer stärkeren Betonung der Realien und der neueren Sprachen zu wenig Rechnung. Erst durch den Rektor J. G. Gurlitt wurde die Schule aus ihrem tiefen Verfall emporgehoben. Die erste — freiwillige — Maturitätsprüfung fand 1804 statt. Ein weiteres Gymnasium wurde 1881 eröffnet, seit 1885 „Wilhelmsgymnasium"; seit 1834 gab es eine realistische Abteilung des Johanneums, welche 1868 als Realschule I. O., 1884 als Realgymnasium konstituiert wurde.

Die Geschichte der *Schule zu Nossen* von P. Schneider bildet einen lehrreichen „Beitrag zur Geschichte der Schulen in den mittleren und kleinen Städten Sachsens". Im Herzogtum Sachsen entstanden solche Schulen seit der Reformation 1539: so wurde auch eine in Nossen (zwischen Meifsen und Freiberg) eingerichtet; Lehrer war, meist unter ärmlichen Verhältnissen, ein theologisch gebildeter Küster. Der lateinische Unterricht war gewöhnlich auf einen Teil der Schüler beschränkt, die Bestallung ging von den herzogl. bezw. kurfürstlichen weltlichen und geistlichen Behörden aus. Über die inneren und äufseren Zustände werden, besonders auf Grund von Visitationsberichten, eingehende Nachrichten gegeben. Seit 1610 waren in N. zwei Lehrer. Während des 30jährigen Krieges scheint namentlich auch das sittliche Verhalten der Lehrer gelitten zu haben, über Trunksucht und andere Laster wird viel geklagt. Am Ende des 17. Jahr-

hunderts erscheint Privatunterricht im Rechnen, während unter dem Einfluſs von Halle im 18. Jahrhundert der Religionsunterricht eine weitere Ausdehnung erhielt; nach dem Lehrplan von 1737 hatte man unter etwa 50 Stunden 12 Religionsstunden nebst 2 Betstunden; neu ist der Unterricht in der Geographie. Seit 1773 verschwindet allmählich Griechisch und Hebräisch, das Latein wird beschränkt: im Mittelpunkt steht jetzt gedächtnismäſsige Einübung der Religion und etwas Latein, welches aber im Anfang des 19. Jahrhunderts ganz abgeht; es wurde jetzt eine Volksschule nach Rochowschen Ideen eingerichtet, in welcher die Denk- und Verstandesübungen eine Hauptrolle spielten. 1849 wurde eine gehobene Volksschule mit Latein errichtet, doch ist weiterhin nur von einer Bürgerschule ohne Latein die Rede.

Eine Festschrift zur Einweihung des neuen Schulgebäudes enthält *Beiträge zur Geschichte des k. Rpgym. zu Otterndorf* (im Land Hadeln) von L. Kükelhan. Die Schule datiert von der Schulordnung des Herzogs Magnus II von Sachsen-Lauenburg, welche vielleicht von Bugenhagen verfaſst war; der Unterricht war der damals gewöhnliche. 1614 wurde ein neues Schulgebäude bezogen. Über die Zustände im 17. Jahrhundert hat man wenig Nachrichten; die ersten Schulgesetze datieren von 1711. Im 18. Jahrhundert gab es viele Verhandlungen über die Besoldungen, auch über Privatschulen. Nach Akten von 1759 wurde auch Griechisch und Hebräisch, Deutsch nach Gottscheds Sprachlehre, Geschichte und Geographie mit Lektüre der Hamburgischen Staats- und Gelehrten-Zeitung gelehrt; neben der lateinischen Rede des Rektors wurden einmal 25 teils deutsche teils lateinische Reden von Schülern gehalten. Nachdem 1774 „wie durch eine Viehseuche durch Todesfälle die Schule von allen ihren Lehrern entblöſst worden war“, wurde J. Chr. Meier zum Rektor gewählt, welcher die Schule wieder in Aufnahme brachte (vgl. über ihn Herbst, Voſs I, 228 ff.). „Er führte zuerst englische und französische Lektionen ein, veranstaltete pomphafte Schulakte auf dem Rathaus, hielt auf eine kinderfreundliche Zucht und soll sogar den Ratskellerwirt veranlaſst haben, für die Schüler ein Billard anzuschaffen, damit denselben auſserhalb der Schulstunden eine anständige Beschäftigung ermöglicht werde“; auch muſsten die Schüler seiner Klasse Degen tragen. Am meisten Interesse erregt natürlich das Rektorat von J. H. Voſs, doch wird hierüber wenig Neues mitgeteilt: „leider bieten die Akten über das innere und äuſsere Leben der Schule unter Vossens Rektorat so gut wie nichts, selbst über seinen Lehrplan ist eine genauere Nachricht nicht vorhanden.“ So beschränkt sich Verf. — neben den wichtigsten Angaben über V.' Wirken — auf die Mitteilung des vom 31. Juli 1778 datierten Bewerbungsschreibens Vossens und die Antwort des Bürgermeisters Brütt. — V.'s Nachfolger war C. H. Ruhkopf (1782—94), welcher den Zustand als günstig bezeichnet, aber bei der Errichtung einer neuen Stelle für Schreiben und Rechnen bemerkt, daſs „damit die einträgliche Totengräberstelle verbunden werden könnte“. 1829 wurde die Anstalt ein

Progymnasium, in welchem 1845 nur noch 4 Schüler übrig waren; doch stieg die Zahl unter dem Rektor Vennigerholz bald beträchtlich; 1845 wurde die Schule staatlich. Beigegeben ist eine Abbildung des 1614 errichteten alten Schulgebäudes, namentlich aber interessiert die Abbildung der 1778 für Vofs angekauften Rektoratswohnung: es ist ein Haus mit hohem Giebel, Parterrewohnung mit je 2 Fenstern zur Seite der Hausthüre, darüber innerhalb des Giebels 3 Fenster; über der Haustüre ist jetzt eine Gedenktafel angebracht.

Neue urkundliche Beiträge zur Geschichte *des gel. Schulwesens im früheren Herzogtum Zweibrücken* — als Ergänzung zu der Schrift von H. Finger: Altes und Neues aus der 300jährigen Geschichte des Zweibrücker Gymnasiums, 1859 — giebt Ph. Keiper. Es sind abgedruckt zwei Urkunden mit begleitenden, aber wenig Neues enthaltenden Erläuterungen: 1. der die Schulen betreffende Abschnitt aus der Kirchenordnung des Herzogs Wolfgang von 1557, wo von einer Kinderschule (= Trivialschule) die Rede ist, 2. ein noch nicht veröffentlichtes Stück (Teil I) aus dem „Bedenken von den Schulen, wie die im Fürstentum Zweibrücken anzurichten seien“ 1558. Die Trivialschule hatte die Sturmsche Ordnung; das „Bedenken“ ist verfafst von dem Strafsburger Theologen J. Marbach, welcher Vertrauensmann des Herzogs Wolfgang war, und einigen anderen Theologen und herzoglichen Räten. (Wünschenswert wäre eine Notiz darüber, warum das Gymnasium zu Zweibrücken auch das Hornbacher G. heifst.) Aus einer Anmerkung ergiebt sich, dafs in Bergzabern eine kombinierte deutsch-lateinische Schule bestand, in welcher eine besondere deutsche Klasse war; offenbar ging das allgemeine Bestreben selbst in kleinen Gemeinden mehr auf lateinischen als auf deutschen Unterricht.

Sehr eingehend ist die *Geschichte der Grofsen Stadtschule zu Wismar* von Dir. Bolle. Die Schule wurde 1541 gegründet. Das Patronat hat von jeher der Rat ausgeübt, doch unter gewisser Beteiligung der Staatsbehörden; im einzelnen war die Verwaltung dem Scholarchat übertragen, welches früher aus Geistlichen und Mitgliedern des Rats bestand. Manche alte Titel der Lehrer sind allmählich verschwunden: so 1798 der Subrektor, Quartus u. s. w., 1828 der Konrektor. Die Anstellung geschah in der Regel auf Grund einer Probelektion, was auch jetzt noch der Fall ist: der Direktor mufs, die Lehrer können der Lektion beiwohnen und ein Urteil abgeben. Die Anrede an den Berufenen lautete früher: „Ehrenvester und wolgelehrter werter guter Freund“; man bemühte sich, die Anrede „Sie“ zu vermeiden und in der dritten Person zu reden. Ein Kündigungsrecht bestand in der Regel nicht. Die Besoldungen der Lehrer zu verschiedenen Zeiten werden eingehend angegeben. Zu erwähnen ist die seit dem 16. Jahrhundert bestehende Sitte der Neujahrsgeschenke; noch vom Ende des 18. Jahrhunderts wird berichtet: „die Primaner gaben Neujahr an den Rektor jeder ein Geschenk von 2 Rthln., ebenso an den Konrektor. Sie überbrachten es in einem feierlichen Aufzug mit einer lateinischen Anrede und wurden dann bewirtet, der Redner mit

einer ganzen, die anderen mit einer halben Bouteille Wein, mit Butterbrot, Kuchen; auch Punsch, Tabak und Karten wurden gegeben. Die ganze Nacht ging darauf, wobei der Landesvater nicht vergessen ward, die Hüte auf einen Degen geschlagen und am Ende mit Gesang wieder abgezogen wurde". — Die älteste Schulordnung von 1562 ist in orig. nicht mehr vorhanden, dagegen die von 1568, welche bis 1804 in Kraft blieb; die neueste ist von 1887. Nach 1798 waren die Schüler der Lateinklassen nur zu den lateinischen Stunden verpflichtet, alle übrigen hingen vom Belieben der Eltern ab, was freilich ein allgemeiner Mifsbrauch war. Sehr grofs war um jene Zeit die Zahl der zu lesenden Schriftsteller, was sich noch lange fortzog. Erst 1850 wurde die ganze Anstalt neu organisiert, und von da an folgten verschiedene Lehrpläne nacheinander. Eine Reifeprüfung fand seit 1820 statt: es wurde u. a. eine lateinische Erklärung einer horazischen Ode verlangt, welche erst 1855 in eine deutsche verwandelt wurde. An Redeübungen in lateinischer Sprache fehlte es früher nicht, besonders aus Anlafs der Stiftung beatae viduae Schmidiae: so redeten 1732 vier Schüler, 2 lat. de feminis litterarum notitia et eruditionis laude conspicuis, und über die impia vox, mulieres non esse homines, 2 deutsch, u. a.: von der milden Güte des löblichen Frauenzimmers gegen hohe und niedere Schulen. 1771 wurden Reden lateinisch, deutsch, plattdeutsch, französisch, englisch und „französisch-deutsch" (?) gehalten. Auch jetzt noch sind Reden von Primanern üblich. Wie neu die heute geltenden hygienischen Grundsätze sind, beweist der Umstand, dafs noch 1852 den Schülern verboten war, in den Pausen auf den Hof zu gehen: sie sollten ohne Erlaubnis ihren Platz nicht verlassen: erst 1870 wurde der Versuch gemacht, in einer Pause die Schüler hinauszulassen; „seit 1889 sollen die Schüler in jeder Pause hinausgehen". Dagegen war der Wirtshausbesuch noch 1852 keinem Schüler verboten. — Die Abhandlung enthält ein lebendiges Bild früherer Zustände, welche sich doch im wesentlichen überall wiederholten. Angehängt ist ein Verzeichnis der Abiturienten seit 1833.

Gymn.-Dir. Devantier zu Königsberg i. N. teilt mit: *Προπαιδεια* seu Modus Docendi tractandique Lectiones pro optanda et obtinenda facilitate ac felicitate, a M. Mattheo Gaedenio a. 1624. Gädenius war Superintendent; seine *προπ.* enthält 6 capp.: vom Lesen, von der Flexion der Vocabula, de ratione praecepta artium inculcandi u. s. w.: die Regeln sind deutsch zu erklären unter Anwendung von Beispielen, c. 4 Regeln über Lektüre, Syntax u. s. w. Die Anweisungen sind nicht immer ganz klar und verständlich. Im Anhang „Zur Geschichte der Reifeprüfungen" ist namentlich die Rede davon, dafs trotz der Verordnungen von 1810 und 1812 noch sehr unreife Schüler, zum Teil aus Tertia und Quarta, zur Universität übergingen. Der Direktor Thiel wandte sich daher 1820 an das Ministerium, wobei ganz merkwürdige Stimmen des Publikums angeführt wurden, erhielt aber vom k. Konsistorium der Provinz Brandenburg folgende Antwort: „- - dafs die Ausführung der Vorschläge, welche

von Dir. Thiel gemacht seien, um den übereilten Abgang einzelner Individuen von den Schulen zu verhindern, mit grofsen Schwierigkeiten verbunden, überhaupt aber die gewünschte Schärfung des Abiturientenreglements ohne einige Modifikation seiner Tendenz und ohne Einschreitung in die väterlichen Rechte nicht möglich sein würde."

Von Prof. Seitz wird die Mitteilung der *Aktenstücke zur Geschichte der früheren lateinischen Schule zu Itzehoe* fortgesetzt für die Zeit von 1668—1677 (vgl. Jahrg. V, I 14); die hier in Stück IV gegebenen Urkunden betreffen hauptsächlich das Patronatsrecht.

Mehr nur lokales Interesse haben folgende Mitteilungen:

Zur Geschichte des ersten Vierteljahrhunderts (1865—1891) der höheren *Lehranstalt zu Rössel* von Dir. Buchholz. Eine Schule der Augustiner bestand seit dem 14. Jahrhundert, hörte aber in der Reformation auf. Um 1630 entstand ein Jesuitengymnasium, welches 1780 an den Staat überging. 1822 wurde die Anstalt in eine „höhere Stadtschule", dann in eine „lateinische Schule" mit Vorbereitung für Sekunda verwandelt; 1833 in ein Progymnasium. Seit 1865 vollständiges Gymnasium.

Rückblick auf das 25jährige Bestehen *des Rpgym. zu Marburg*, von Rektor Hempfling. Eine Rsch. wurde 1838 eröffnet, aber unter dem Ministerium Hassenpflug 1853 geschlossen, doch 1854 aufs neue eröffnet; 1866 höhere Bürgerschule mit Latein, welches als obligatorisch behandelt wurde; Lehrplan nach der preufsischen Verordnung von 1859, erste Abiturientenprüfung 1873. 1882 Rpgym.

Jahrbücher über die ersten 25 Jahre des *König-Wilhelms-Gymn. zu Höxter* von Dir. Petri. Eine gelehrte Schule war früher mit dem Minoritenkloster verbunden, über welche aber wenig bekannt ist. Kloster und Schule wurden 1803 aufgehoben. Einen Ersatz bildete das Gymnasium des nahen Holzminden; aus einer Vorbereitungsanstalt entwickelte sich ein Progymnasium, welches 1872 Gym. wurde.

Die Geschichte des *Rpgym. in Ettenheim* (Baden) giebt Dir. Höhler. 1834 wurden die kleinen Lateinschulen in vier höhere Bürgerschulen mit 5 Jahreskursen verwandelt, und so wurde diese Anstalt in E. 1841 eröffnet; 1885 wurde ein Rpgym. errichtet, welches 1875 ein neues Schulgebäude erhielt. —

Das städtische *Rpgym. zu Solingen* wurde nach den Mitteilungen des Rektors Heine 1841 als höhere Bürgerschule eröffnet und 1868 zum Rpgym. erhoben.

Über das *Schneeberger Lyceum* unter dem Rektor Obermeier 1555—1575, welcher 1598 als Rektor in Zwickau starb, giebt E. Heydenreich (vgl. Jhrg. VI, I 20) einige Notizen in der Ztschr. des Erzgebirgs „Glückauf".

Ein Sonderabdruck aus den Verhandlungen der 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner giebt den in München von K. Hartfelder gehaltenen Vortrag über *Das Ideal einer Humanisten-*

schule. Das Urteil über die jüngeren Humanisten — im Unterschied von den älteren wie R. Agricola -- ist vielfach kein günstiges; z. B. Janssen weifs nicht viel Gutes über sie zu sagen, auch G. Voigt „hat eine entschiedene Neigung zur Karrikatur“, während ein Streben nach gerechter Würdigung sich bei L. Geiger und v. Bezold findet. Jedenfalls bezeichnet der Humanismus den Anbruch eines wissenschaftlichen Frühlings in Europa. H. wirft einen kurzen Blick auf diese wissenschaftliche Bedeutung des Humanismus und seine innere Verwandtschaft mit der Thätigkeit der Schule und giebt dann eine Darstellung einer Schule, welche „als reine Tochter des Humanismus, wie ihn Erasmus auffafst, bezeichnet werden darf“: es ist dies die St. Paulsschule in London, welche J. Colet gegründet und für welche Erasmus die meisten Lehrbücher geschrieben hat. Colet war geboren 1466, er war seit 1500 Dekan an St. Paul und starb 1519; seine „Grammatikschule“ gründete er 1511 und 1512. Dieselbe hatte 3 Lehrer für eine aus allen Nationen stammende Schülerzahl, welche bis zu 153 Schülern stieg; diese Maximalzahl gründete sich auf Ev. Joh. 21, 11. Die Anstalt war von einem strengen Geist beherrscht. Unterrichtsgegenstände waren Religion, Latein und Griechisch und zwar wurden neben den klassischen und kirchlichen Schriftstellern auch Schriften von Erasmus gelesen. Die Aufsicht führte ein Kommissar aus der Zunft der Seidenweber; also bestand keine unmittelbare geistliche Aufsicht. Erasmus rühmt die schöne äufsere Ausstattung der Anstalt; er schrieb für dieselbe mehrere Lehrbücher wie de duplici copia rerum ac verborum, den libellus de octo orationis partium constructione u. a. Das Ziel war eine Verbindung christlicher Religion und Sitte mit dem Wissen des klassischen Altertums, ausgedrückt in reinem Latein, also hauptsächlich auch Unterweisung in Stilistik und Rhetorik. Die gut besoldeten Lehrer mufsten neben Latein auch Griechisch verstehen: unter den ersten war W. Lilly, † 1522, welcher durch seine Kenntnis des Griechischen sich auszeichnete, während Colet selber kein Griechisch verstand. Die Lehrer sollten verheiratet sein und immer an der Schule bleiben: daher sollte der Lehrerstand vom geistlichen Stand getrennt sein, eine Idee, welche erst nach Jahrhunderten sich allgemein zu verwirklichen begonnen hat.

---

4. Schulmänner.

Das Jahr 1892 war das Jubeljahr des am 28. März 1592 geborenen J. A. Comenius: es war zu erwarten, dafs bei dieser Gelegenheit, um mit Cicero (de rep. 2, 19, 34) zu reden, non tenuis quidam rivulus, sed abundantissimus amnis librorum Comenianorum über die Gefilde der pädagogischen Litteratur sich ergiefsen würde. Eine ganze Reihe von Schriften über C. hat dieses Jahr hervorgebracht: kürzere und längere

Schriften, eingehende Darstellungen und Gelegenheitsreden, Erzeugnisse von bleibendem Wert und von ephemerer Bedeutung. Im allgemeinen zeigt sich das Bestreben, zu beweisen, dafs alles, was die Zeit nach Comenius auf dem Gebiet der theoretischen und praktischen Pädagogik zustande gebracht hat, mehr oder weniger auf C. zurückzuführen ist und dafs man über C. eigentlich wenig hinausgekommen ist, — was man jedenfalls ohne das Jubeljahr so klar, bestimmt und zuverlässig nicht erfahren hätte.

Dafs zum Gediegensten, was über C. in letzter Zeit geschrieben worden ist, die Darstellung von Dr. Brügel in dem Schmidschen Werk gehört, ist schon oben bemerkt worden. Aufserdem mögen noch folgende Comeniana angeführt werden.

A. Urbka, *Leben und Schicksale des A. Comenius.* Wie schon der Titel anzeigt, ist hier vorwiegend der äufsere Lebensgang des C. behandelt; die Darstellung ist populär, im ganzen angemessen, namentlich auch in Lob und Kritik mafshaltend. Der Verf. citiert häufig neuere Schriften als „die besten Quellen“, eine tiefergehende Ergründung der inneren Seite der Wirksamkeit des C., eine systematische Analyse seiner pädagogischen Anschauungen und Bestrebungen an sich und im Zusammenhang der Zeitbewegung ist wohl nicht beabsichtigt, jedenfalls nicht gegeben; es ist ein Büchlein zur allgemeinen Orientierung, gerade recht für das noch nicht genauer informierte Publikum; denn es wird doch nicht wenige Leute geben, die von dem „grofsen Pädagogen“, dem „praeceptor mundi“ noch nicht eben viel wissen. Beigegeben sind 17 Abbildungen, zum Teil recht ansprechend, wie z. B. das Comeniusdenkmal zu Prerau in Mähren, das Bild des L. de Geer, natürlich auch mehrere Bilder von C. selbst, auch die Mühle bei Niwnitz, „nach dem Volksmunde das Elternhaus des C.“; einen Anhang bildet „die deutsche C.-Litteratur seit fünfzig Jahren“ von K. Bornemann.

A. Nebe, *Comenius als Mensch, Pädagog und Christ.* Als die leuchtendsten Gestirne am pädagogischen Himmel während der letzten 400 Jahre bezeichnet Verf. Vives, Comenius, Francke und Herbart. Auf C. speziell trifft das Wort zu: Mensch sein heifst ein Kämpfer sein; in fünf Bildern aus seinem Leben wird dies dargelegt. C. erscheint als Priester der Humanität: selbst der bereitwillige Glaube an trügerische Schwarmgeister bringt ihn uns menschlich näher, — was doch ein bedenklicher Satz sein dürfte; dann wären uns nüchterne Pädagogen, wie die übrigen genannten Sterne, in demselben Verhältnis ferner gerückt. — Von C. als Pädagogen wird gezeigt, in welchem Verhältnis er zu verwandten Erscheinungen steht: zu Alsted, dessen Hauptstärke in der praktischen Pädagogik lag (?), zu Ratichius, dem theoretischen Didaktiker, zu Vives, Campanella, Baco, Andreae. Die Mängel seines Systems werden nicht verschwiegen: die häufige Unklarheit des sprachlichen Ausdrucks, die „ermüdende Eintönigkeit und triviale Nüchternheit“ der Darstellung, die Mängel des Orbis pictus, aber im ganzen ragt C. doch über seine Vorgänger weit hinaus. Insbesondere werden hervorgehoben die pädago-

gische Ausnutzung der Sprachvergleichung, des C. „Sprachphilosophie“, (worin doch seine Stärke nicht liegen dürfte), und „die reizende Behandlung der Muttersprache“, womit die Fürsorge für die Volksschule zusammenhängt (die Fürsorge für das Latein sollte jedoch nicht vergessen werden). Schliefslich wird C. als Christ, „nicht als Theolog“, betrachtet und gezeigt, dafs seine pädagogischen Bestrebungen auf Christentum, Frömmigkeit und Bruderliebe beruhten. — Der Ausdruck in dieser Schrift nähert sich schon mehr dem Jubiläumsstil.

F. Grundig, *J. A. Comenius* nach seinem Leben und Wirken. Der Verf. hofft, dafs in der 300jährigen Gedächtnisfeier des „Begründers der neuen Pädagogik“ ein Vereinigungspunkt der gemeinsamen Interessen gegeben sei, der die Deutschen und Czechen in den edelsten und heiligsten Lebensbeziehungen zusammenzuführen geeignet sei, — was wir vorerst noch abwarten wollen. Das Hauptgewicht fällt auf eine eingehende Betrachtung der Hauptwerke des C., woran sich eine kurze Erörterung der pädagogischen „Zeit- und Fundamentalfragen“ anschliefst; das Resultat ist, dafs „bei C. das Beste, was wir in der Pädagogik haben und treiben, kurz angedeutet oder weiter ausgeführt zu finden ist“. Die Herbartianer haben von ihm die planmäfsige und konsequente Durchführung, Rousseau und die Philanthropisten das Prinzip der Naturgemäfsheit und Zwanglosigkeit, Pestalozzi das Prinzip der Anschauung, die Pietisten die strenge Religiosität mit realistischer Tendenz, Diesterweg das Prinzip der Humanität und der allgemeinen Volksschule. Man könnte hierdurch freilich auf die unrichtige Meinung geführt werden, diese Epigonen haben alle unmittelbar aus C. geschöpft und ohne C. hätte es solche Prinzipien und Lehren später überhaupt nicht gegeben: der Ton dieser „Jubiläumsausgabe“ ist stark panegyrisch.

Dr. Zechlin, *A. Comenius.* Eine summarische Übersicht über Leben und Wirken des C. mit Bemerkungen über die Urteile der früheren Zeiten. Lange lautete das Urteil ungünstig, von Adelung wird dem C. (1785) ein „Platz in der Geschichte der menschlichen Narrheit angewiesen“; bekannter wurde er erst wieder 1829 durch den Historiker Palacky, welchem bald andere folgten. Die Darstellung des Verf. ist durchaus verständig und mafsvoll: so hoch er den C. im grofsen und ganzen als Systematiker stellt, so hält er doch mit zutreffenden kritischen Bemerkungen nicht zurück. Die Religionsübungen wurden von C. übertrieben, in der Mutterschule ist vieles verfrüht; wenn C. vom Spiel einen Nutzen verlangt, da ja dabei lateinisch gesprochen werden soll, so „verkennt er die psychologische Bedeutung des Spiels, erinnert aber an neuzeitliche Bestrebungen, die ja auch das Spiel unter Kommando stellen“; „unsere Jungen können froh sein, dafs sie das Latein nicht nach der Methode des C. zu lernen brauchen“; „das Lob beschränkt sich vielfach auf die allgemeinen Unterrichtsgrundsätze, nicht auf spezielle Methodik“ — diese und ähnliche Urteile zeigen, dafs die jubilare Tendenz in dieser Schrift sich nicht in unpassender Weise vordrängt.

Fr. Hummel, *J. A. Comenius*, der letzte Bischof der böhmischen Bruderkirche, der Begründer der neueren Lehrkunst. — Eine populäre Darstellung des Lebens und Wirkens des C., vorzugsweise nach der religiösen Seite; die meisten Schriften des C. werden genannt, das Pädagogische ist nur kurz berührt.

W. Kayser, *J. A. Comenius*, sein Leben und seine Werke. 3. Aufl. — Eine ausführliche Schrift, welche binnen eines Vierteljahrs 3 Auflagen erlebt hat. Das Leben des C. wird kurz auf 12 Seiten abgemacht, dagegen wird den Schriften des C. ein breiterer Raum (S. 13—83) gewidmet; der wesentliche Inhalt der pädagogischen Hauptschrift wird kapitelweise angegeben. Dann wird die „Bedeutung des C.“ besprochen: seine Quellen bezw. die Männer, auf deren Schultern er stand, besonders Alsted, Ratke, Vives, Andreä, Baco, Luther; namentlich wird der bewufste Zusammenhang mit Baco und J. V. Andreä hervorgehoben, der Zusammenhang mit Luther und Melanchthon ist wohl blofs im allgemeinsten Sinn zu verstehen. Sodann „die Bedeutung des C. für sein Zeitalter“. Hier dürfte hinsichtlich des Sprachenlernens einerseits auf die Verwandtschaft mit J. Sturm und Genossen (Identität des Ziels, nur bei C. mehr für den Gebrauch des Lateinischen im gewöhnlichen Verkehr), andererseits auf die Differenz (realistische Richtung des C.) hingewiesen werden; gerade in der Theorie und Praxis des Lateinlernens liegt die schwächste Seite des C., was man zu leicht vergifst; die Theorie des C. wird von einem Utilitarismus beherrscht, dem ein verbaler Realismus zur Seite geht. Endlich des C. „Bedeutung für die spätere Zeit und für die Gegenwart“. Anerkannt wird, dafs zunächst die Wirkungen des C. auf die Gestaltung des Schulwesens gering waren: dies gilt auch von A. H. Francke, welcher den C. ignoriert, er nennt ihn auch zusammen mit einem „gewissen Weigel“; ebenso war es bei Basedow, den Philanthropisten und Pestalozzi. Dagegen lassen sich Fröbels Kindergärten direkt auf C. zurückführen. Erst durch K. v. Raumer und K. Schmidt ist er bei uns bekannter geworden; 1892 hat er jedenfalls glänzende Satisfaktion erhalten. Den Anfang bildet ein chronologisches Verzeichnis der Schriften von und über C. — Die Schrift ist wohl geeignet, über die Ideen und Bestrebungen des C. zu unterrichten, namentlich auch durch die Analyse der Hauptschriften.

Aus K. v. Raumers *Geschichte der Pädagogik* ist der von C. handelnde Abschnitt in besonderem Abdruck erschienen. Raumers Darstellung behält, abgesehen von dem Interesse, das sie als eine der ersten Darstellungen des Comenius'schen Systems erweckt, auch jetzt noch in der Flut der neuesten Litteratur ihren Wert, namentlich wegen ihrer heutzutage sehr zu schätzenden mafsvollen Haltung.

E. Pappenheim, *Denkrede* zur Feier des 300. Geburtstags des A. Comenius. — In gehobener Sprache, wie es sich für eine Jubiläumsrede geziemt, wird Leben und Wirken des C. von dem schon durch frühere Schriften über C. bekannten Verf. vorgeführt: C., obwohl ein

Mähre, ist doch nach Herders Ausdruck „ein Mann unserer Nation“: man bemerkt „in dem Slaven des deutschen Geistes Wehen“. C. ist der Schöpfer des sog. Realismus, aber „nicht für praktisch-nützliche Zwecke“ (warum denn nicht? seine Theorie vom Lateinlernen hat doch sehr praktische Zwecke); überhaupt alles, was spätere Pädagogen ersonnen und gefunden haben, war in C. in nuce vereinigt.

Ein die Hauptgedanken des C. ruhig und klar vorführender, mit sicherem Urteil abwägender, gedanken- und geistreicher Vortrag ist die *Festrede* von H. Bassermann. Verf. beginnt auch damit, dafs C. „keiner der Unsrigen war und doch einer der Unsrigen ist“. Die Hochschule zu Heidelberg, wo diese Festrede gehalten wurde, hatte besondere Veranlassung zu einer Feier, weil C. am 19. Juni 1613 daselbst immatrikuliert wurde. Im allgemeinen ist C. „eine der sympathischsten Gestalten in der Geschichte der Pädagogik“. Es werden besonders drei Punkte hervorgehoben, welche hinsichtlich ihrer Wertschätzung jetzt ganz anders dastehen als früher: 1. die Bemühungen des C. um Verbesserung und Erleichterung des fremdsprachlichen, besonders lateinischen Unterrichts: „damit dürfte auch der begeistertste unter seinen heutigen Verehrern kaum mehr viel anzufangen wissen“: diese Seite in der Wirksamkeit des C. hat nur noch historisches Interesse; 2. das System, welches zur Zeit seines Hervortretens unter allen Werken des C. am wenigsten Anerkennung und Verbreitung gefunden zu haben scheint, heute aber ohne Bedenken als die beste Leistung des C. bezeichnet werden darf; 3. die Pansophie, welche unter den Zeitgenossen Bewunderer und Gegner fand, von der aber heute sowohl das Unhaltbare als der in ihr liegende Wahrheitskern erkannt ist: der ideale Wert dieser Pansophie ist von bleibender Bedeutung. Hervorgehoben wird ferner, dass C. auf den Schultern von Vorgängern steht, woraus er selber keinen Hehl macht. In dem Gedanken, dafs Kenntnisse, Moralität und Religion den Stoff aller Pädagogik bilden, stimmt C. mit Herbart überein: „eine Betrachtung der Geschichte des menschlichen Geistes läfst die Fortschritte zweier Jahrhunderte aufserordentlich klein erscheinen“. Des C. Gröfse beruht nicht in den Einzelleistungen, sondern im Ganzen dessen, was er gedacht und erstrebt hat (was man nicht oft genug wiederholen kann!), in seiner universellen Anschauung, der prinzipiellen und systematischen Auffassung und Darstellung: „man ahnt hier, dass es eine Wissenschaft der Pädagogik giebt“.

Ein Vortrag *J. A. Comenius* von J. Wafsner findet sich in den „Lehrproben“ Heft 32, 1892. Nach einer kurzen Übersicht über das Leben des C. wird dieser betrachtet als Theolog, „als der Mann der vermittelnden Irenik“, als Vertreter des praktischen Christentums; sodann als Pädagog; seine Hauptschriften, namentlich Didactica magna und Orbis Pictus, werden beschrieben: „die vollständige Geschichte des OP. ist noch nicht geschrieben, aber sie würde nichts anderes als eine Geschichte des Anschauungs-Unterrichts sein“. Vieles findet sich gerade so bei Herbart und in den „Lehrproben“, doch hat die Pädagogik sich selbständig weiter

entwickelt, ohne direkt an C. anzuknüpfen. Die Schattenseiten fehlen allerdings nicht, doch finden sie leicht Entschuldigung und Rechtfertigung.

In der Monatsschrift „Neue Bahnen“ (hrsg. von J. Meyer) finden sich zwei Aufsätze über C.:

1. *J. A. Comenius und seine pädagogische Bedeutung* von C. Andreae. C. ist ein Mann der Idee: „der modernen Gesellschaft sind die ideellen Werte verloren gegangen, man sucht vergebens, was die Güter der Gegenwart zu Gütern macht“, speziell in Unterricht und Erziehung fehlt die „pädagogische Seele, die pädagogische Tapferkeit und Begeisterung im Dienst der Idee“. Der Standpunkt und die Wirksamkeit des C. war dabei allumfassend, Volksschule und Akademie wurden von ihm berücksichtigt, Formales und Reales war ihm gleich wichtig: „sein pädagogisches Denken umfafst das ganze Feld der pädagogischen Praxis“ im Gegensatz zu der heutigen Trennung und Zersplitterung. Dazu kommt der seelsorgerische Zug seiner Pädagogik. Speziell werden wir heutzutage an ihn erinnert durch die Betonung des analytischen Sprachunterrichts und durch die Forderung, dafs der fremdsprachliche Unterricht mit einer neuen Sprache beginnen solle; ebenso führt auf C. zurück das Verlangen nach sinnlicher Anschauung im Gegensatz zu dem „verbalen Realismus“ und nach Zusammenfassung der Schulen in ein System auf Grund der Volksschule, wovon man heut zu weit abgekommen ist, um eine weitgehende Differenzierung vorzunehmen. — Es fragt sich nur, ob neben den Analogieen und Verwandtschaften nicht die Unterschiede stärker zu betonen wären und ob nicht die Differenzierung eine notwendige Wirkung der veränderten Verhältnisse ist; was den berühmten Realismus des C. betrifft, so ist er häufig vom Verbalismus kaum zu unterscheiden. Das Erlernen des Latein zum praktischen Gebrauch entspricht zwar dem heutigen Zweck der Erlernung einer modernen Sprache, aber das Erlernen des Latein hat eben jetzt einen ganz anderen Zweck. Aber heutzutage scheint es gar nichts mehr zu geben, bei dem man nicht auf C. zurückzugehen hätte.

2. *Comenius und Ratke* von J. Meyer. Es fragt sich, worin es begründet ist, dafs die Bestrebungen des C. gröfseren Einflufs auf Erziehung und Unterricht gehabt haben und noch haben als die Ratkes. Antwort: erstens wegen der Verschiedenheit der Geistes- und Charaktertüchtigkeit. Ratke war ohne geniale Begabung, schwerfällig, unbeholfen, ohne Elastizität des Geistes, überhaupt keine geistig hochstehende Persönlichkeit: C. stand auf einer ganz anderen geistigen und sittlichen Höhe. Zweitens: ihr Wirken war nach Theorie und Praxis sehr verschieden: R. war unklar in seinen Gedanken, er hatte wohl richtige Ahnungen, aber keinen praktischen Erfolg, er war kein wahrer Reformator, was C. war, bei welchem eine Fülle der wichtigsten Regeln für den Unterricht aus bestimmten Prinzipien abgeleitet wird. Endlich war für R.'s Ideen die Zeit nicht reif, was bei C. weniger zutraf, zu dessen Zeit die Überzeugung von der Mangelhaftigkeit des Schulwesens schon feststand; zudem

stand C. auf den Schultern R.'s und fand schon ein gewisses Interesse für seine Bestrebungen vor. Verf. schliefst mit den Worten: „Hier ist mehr als Pestalozzi, Diesterweg und Herbart, auf C. zurückgehen heifst vorwärtsgehen."

Die Frage: *Worin stimmen die pädagogischen Anforderungen des C. mit den Anschauungen der Baconischen Philosophie überein?* behandelt J. Friesenhahn. Ein direkter Einflufs Bacos auf C. ist sicher anzunehmen; beide treffen in verschiedenen Beziehungen auffallend zusammen. Gemeinsam ist beiden die Bestimmung des Ziels: Herrschaft über die Natur, richtige Erfassung der Natur, Nutzen fürs Leben (was Verf. in scharfen Gegensatz stellt zu den „schlimmen Bahnen" eines J. Sturm: aber arbeitete dieser nicht auch „fürs Leben"?); ferner die Methode, das induktive Verfahren, wonach Baco als Urheber des modernen Realismus, C. als Begründer der realistischen Pädagogik erscheint (wobei doch viel Verbalismus mit unterlief; auch steht die Sprachmethode des C. nicht über allen Bedenken). Als gemeinsame Punkte werden ferner hervorgehoben die Gründlichkeit, Stufenmäfsigkeit, Verknüpfung von Sache und Wort, Rücksicht auf die Individualität.

Seit März 1892 erscheinen die *Monatshefte der Comenius-Gesellschaft*, von welchen das erste u. a. enthält: eine Abhandlung von P. Hohlfeld: J. A. Comenius und K. Chr. Fr. Krause; von Josef Müller: Zur Bücherkunde des Comenius; von E. Pappenheim: Zur ersten Ausgabe des Orbis Pictus, Nürnberg 1658, nebst Nachrichten über die Comenius-Gesellschaft.

Auch ein Festspiel in 3 Aufzügen ist erschienen: *Comenius in Lissa*, gedichtet von P. Risch, Musik von R. Schuhmacher; dasselbe ist am 31. März 1892 im Saal der Philharmonie zu Berlin aufgeführt worden.

Einen an sich interessanten Gegenstand behandelt die Schrift (Inaug.-Diss.) von A. Gündel *Leben und Wirken E. Chr. Trapps.* Der Verf. steht in der Beurteilung Trapps im allgemeinen auf seiten Paulsens. Zunächst wird das Nötige über Tr.'s Lebensgang gesagt. Tr. war geboren zu Friedrichsruhe in Holstein 1745, er war ein Schüler des Rektors Ehlers zu Segeberg und studierte Theologie in Göttingen; er wurde 1768 Rektor in Segeberg, 1772 in Itzehoe; damals begann er auch seine schriftstellerische Thätigkeit, wobei er, wie ein Rezensent der „Unterredungen mit der Jugend" 1775 sagt, „hefenleere helle Einsichten" zeigte. 1776 wurde er Subrektor in Altona, wo er im Sinn Basedows auftrat; 1778 Professor am Philanthropin in Dessau, wo er im deutschen Stil, in Religion und Moral, in Geschichte, Englisch und Französisch unterrichtete. Der Minister von Zedlitz übertrug ihm 1779 die Stelle eines Professors der Pädagogik und Inspektors des pädagogischen Seminars in Halle. In seiner Antrittsvorlesung sprach er „von der Notwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigene Kunst zu studieren", behandelte aber nach der S. 14 gegebenen Inhaltsangabe das Thema sehr äufserlich; seine Vorlesungen mufste er wegen Mangels an Zuhörern bald einstellen. Infolge

ärgerlicher Händel mit Semler wurde er Direktor des Seminars. Seine zwei Hauptschriften sind: „Versuch einer Pädagogik 1780“ und: „Über das Hallische Erziehungsinstitut 1782“. Über die erstere Schrift macht Verf. nur einige kurze Bemerkungen, eingehender behandelt er den „Bericht“. Es folgt sodann eine Darlegung der Hauptansichten Trapps, welche eine gewisse Milderung der Basedowschen Grundsätze zeigen. Es finden sich darin aber auch erhebliche Widersprüche, auf welche näher einzugehen wäre: Tr. verwirft das Dogma, läfst aber den Hallischen Katechismus als den Kirchenglauben enthaltend auswendig lernen; er verwirft regelmäfsige Gebete beim Schulanfang, hält aber regelmäfsige Erbauungsstunden, „damit das Herz der jugendlichen Zuhörer immer weichgehalten werde“; er will moralisch erziehen, fafst aber die moralische Tüchtigkeit als „gröfste Wohllust“. Namentlich interessiert uns Tr.'s Stellung zum Lateinischen, „gegen welches er seinen ganzen Eifer richtet“: hier ist aber das Urteil des Verf., „dafs wir ihm dies nachsehen müssen,“ doch zu leicht und rasch: Tr. hätte eben das Was mit dem Wie nicht zusammenwerfen sollen; überhaupt geht Verf. über diesen Hauptteil von Tr.'s Bestrebungen allzu kurz weg. Den Unterschied zwischen Tr. und Basedow sucht Verf. ausführlich zu erweisen: er vindiziert Tr. „eine vermittelnde Stellung zwischen dem Philanthropismus und der alten Schule“, was schwerlich den Thatsachen entspricht. Die Hauptbedeutung Tr.'s findet Verf. in der Lehrerbildung und der Erhebung der Pädagogik zur selbständigen Wissenschaft — nur dafs der „Versuch“ eben nicht wissenschaftlich war, ein „System“, welches doch keines war. Ob die Seminarien von Trapp und Prof. Rein in Jena einander so ähnlich sind, wie Verf. sagt, mag Herr Rein wissen; ob Herbart bei der Gründung seines Seminars die Einrichtungen Tr.'s „möglicherweise vor Augen gehabt hat“, ist vorerst zweifelhaft; dafs Tr.'s Ansichten über Lehrerbildung sehr beschränkt waren, giebt Verf. selber zu. — Die spätere Thätigkeit Tr.'s nach seinem Weggang von Halle 1783 ist nicht mehr von Bedeutung: er wurde Direktor der Campeschen Erziehungsanstalt in Hamburg, kam 1786 ins Braunschweig-Wolfenbüttelsche Schuldirektorium und eröffnete nach dessen Auflösung 1787 eine Privatanstalt in Salzdahlum, wo auch Campe lebte; einige zwischen beiden gewechselte Briefe — diejenigen Tr.'s in eigener Orthographie — werden mitgeteilt; er verfiel zuletzt in Trübsinn und starb im gleichen Jahre wie Campe 1818. — Das Wertvollste an der Arbeit sind die biographischen Notizen, die man nicht überall so vollständig findet. Für die Würdigung des „Systems“ wäre namentlich seine Stellung zum Humanismus und insbesondere zu J. M. Gesner eingehender zu behandeln gewesen, zumal Tr. sich ja ausdrücklich mit G. auseinandergesetzt hat, wozu sein Aufsatz in den „Wöchentlichen Hallischen Anzeigen“ vom 1. ff. April 1782 zu vergleichen wäre. Tr.'s Hauptstärke lag überhaupt mehr im Negativen, was immer das Leichtere ist.

Eine anspruchslose, aber sehr beachtenswerte Analysis *der Weimarer Schulreden Herders* giebt E. Niemeyer im „Centralorgan für die In-

teressen des Realschulwesens": von 30 Reden, gehalten 1778–1802, wird Inhalt und Gedankengang kurz angegeben. Das Zurückgehen auf Herder wäre neben dem Zurückgehen auf Comenius sehr zu empfehlen, man würde dadurch vor mancher Überschätzung älterer und neuerer Pädagogen bewahrt.

Den prinzipiellen Gegensatz in den *Pädagogischen Anschauungen Kants und Herbarts* untersucht O. Boehmel in eingehender Weise mit Beziehung auf einige grundlegende Begriffe der theoretischen Pädagogik, eine Arbeit, die „insofern Schwierigkeiten bot, als die Anschauungen Herbarts in seinen Werken vorliegen, während die entsprechenden Gedanken Kants aus dem Geiste seiner Philosophie zu erschliefsen sind".

Eine Gedächtnisschrift für *Joh. Classen* ist von der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg herausgegeben worden. Den Hauptinhalt der Schrift bildet eine vom jetzigen Direktor F. Schulthefs verfafste Biographie Classens, der wir folgendes entnehmen: Cl. war geboren zu Hamburg 21. November 1805, er besuchte das Johanneum und das akademische Gymnasium in Hamburg, studierte 1825 in Leipzig, wo er besonders G. Hermann hörte, sodann in Bonn, wo er in regen persönlichen Verkehr mit Niebuhr trat, wie er denn N. bei der Herausgabe der byzantinischen Geschichtschreiber unterstützte, 1827 Erzieher von N.'s Sohn wurde, 1876 eine Gedächtnisschrift auf ihn veröffentlichte. 1829 wurde Cl. Privatdozent in Bonn, 1831 in Kiel, wo er zugleich Gymnasiallehrer war, 1832 Oberlehrer am Joachimsthal in Berlin, 1833 Professor am Katharineum in Lübeck unter Direktor Jakob, dessen Leben er bekanntlich beschrieben hat; Schüler Cl.'s in Lübeck waren u. a. G. Curtius, E. Geibel, W. Wattenbach Auf K. F. Hermanns Vorschlag wurde Cl. 1853 als Direktor des Stadtgymnasiums nach Frankfurt a. M. berufen; in dieser Stellung hat er eine Reihe neuer Einrichtungen getroffen: Ordnung des Turnwesens, Einführung des obligaten Reifezeugnisses, doch ohne förmliche Prüfung u. a. Berufungen nach Schulpforta und an das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Köln lehnte er ab, dagegen folgte er 1863 dem Ruf ans Johanneum in Hamburg, wo er Krafts Nachfolger wurde. Seine Auffassung vom Betrieb der Gymnasialstudien legte er im Jahresbericht 1865, „einem pädagogischen Hirtenbrief", dar, besonders betonte er den deutschen Aufsatz; auch in Hamburg traf er zeitgemäfse Änderungen und vollendete den Ausbau der Anstalt zu einem System mit neun Jahreskursen. Seit 1866 kamen mancherlei neue Erscheinungen: abgesehen von der Erhöhung der Zahl der Klassen und Schüler: das Berechtigungswesen. „Die vor 1866 die Gymnasialbildung einer anderen Schulung vorzogen, thaten es als sonderbare Liebhaber der Wissenschaften, später führten auch äufsere Gründe manchen in die Gelehrtenschule; zugleich wurde dieselbe mehr, als es früher nötig gewesen war, dem Ganzen des Hamburger und des deutschen Schulwesens eingegliedert. Da erkannte Cl. es, wie er selber sagte, im Interesse der Anstalt wünschenswert, dafs ihre Leitung jüngeren Händen übertragen werde." Im Jahr 1874 trat Cl. in den Ruhe-

stand (69, nicht wie es S. 29 heifst, 59 Jahre alt). 1880 machte er noch eine Reise nach Griechenland. Sein Tod erfolgte am 31. August 1891. Ein Anhang verzeichnet Cl.'s Schriften; am bekanntesten ist seine Thätigkeit für Thuc. und für die Herausgabe der Jacobs'schen Lehrbücher. Der Biographie folgt noch die vom Hauptpastor Behrmann am 3. Sept. 1891 gehaltene Grabrede und ein Nachruf von Prof. L. Herbst.

Als Band V der „Bibliothek der katholischen Pädagogik“ ist erschienen: *J. J. v. Felbigers Methodenbuch*, bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von J. Panholzer, päpstl. Kämmerer. Vorangestellt hat der Herausgeber eine „geschichtliche Einleitung über das deutsche Volksschulwesen von Felbiger und über das Leben und Wirken Felbigers und seiner Zeitgenossen F. Kindermann und A. V. Parzizek“. — In der „Bibliothek pädagogischer Klassiker“ herausg. von Fr. Mann ist als 24. Band herausgegeben worden: *J. P. Fr. Richters Levana* nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Wuz mit Richters Biographie von K. Lange; 2. Aufl. — Als Teil IX der „Neudrucke pädagogischer Schriften herausg. von A. Richter“ giebt P. Stötzner heraus: *Ratichianische Schriften I.* Vorangeht eine Einleitung, die über Leben und Wirken Ratkes orientiert; es folgt: 1. Memorial, 1612. 2. Grundlehre und beständiger Bericht u. s. w. 3. Bericht von der Didaktika, von A. Grawerus u. s. w. 4. Kurzer Bericht von der Didaktika u. s. w. von Chr. Helvicus und J. Jungius 1614. Die Veröffentlichung solcher, sonst nicht so leicht zu erhaltender Schriften ist sehr verdienstlich.

II.

Schulverfassung

C. Rethwisch.

I. Schulverfassung als Ganzes.

Mit dem Jahre 1892 traten die *neuen Lehrpläne* Preufsens und anderer deutscher Bundesstaaten in Kraft. Der unbestrittenste Fortschritt in den ersteren, die Gewährung einer gröfseren Freiheit in der Gestaltung der allgemeinen Lehrverfassung der einzelnen Schulen, hat sofort die höchst erfreuliche Wirkung ausgeübt, dafs die theoretische Fehde um die beste Lehrverfassung fast erloschen ist und eine Zeit praktischer Erprobung der von berufener Seite für erforderlich erachteten Veränderungen begonnen hat. Alle, auch die Widersacher der neuen Bestimmungen vom rechten und vom linken Flügel der Schulpolitiker, haben sich in dem Entschlufs zusammengefunden, die Sprache der Thatsachen ruhig abzuwarten und auf dem nunmehr gegebenen Boden ehrlich mit Hand ans Werk zu legen.

Die preufsische Schulverwaltung konnte im Abgeordnetenhause die Mitteilung machen, es werde zum Ostertermin 1893 die Zahl der lateinlosen Schulen von 65 auf 87 steigen, von den neunklassigen Anstalten seien etwa 21 bestimmt, in sechsklassige sich umzuwandeln, der Übertragung des Frankfurter Systems auf andere Grofsstädte stehe der Minister mit Wohlwollen gegenüber und habe es seinerseits an Anregung dazu nicht fehlen lassen, das Altonaer System finde sich bereits an der Guerickeschule zu Magdeburg und in Iserlohn eingeführt, in Bonn, Köln, Mülheim a. Rh. und in Trier seien die Realgymnasien in Anstalten mit gymnasialem, Griechisch und Englisch zur Wahl stellendem Unterbau und mit Gabelung in Gymnasium und Oberrealschule auf der Oberstufe übergegangen, und endlich habe der Minister in verschiedenen Orten mit Gymnasium und ohne Realgymnasium Befreiung vom Griechischen gestattet. Ausdrücklich wurde aufserdem von der Regierung die Erklärung abgegeben, dafs sie den Realgymnasien jede innerhalb des Rahmens der Schulreform zulässige Förderung zu teil werden zu lassen gewillt sei.

Die Gedankenreihe, welche zur Annahme des Frankfurter Systems geführt hat, erläutert als Ergänzung seiner vorjährigen Schrift „Die Frankfurter Lehrpläne“ K. Reinhardt in einem Vortrag über *Die Umgestaltung des höheren Schulwesens*.

Unter völlig gleichen Bedingungen könnten nun aber die drei Arten neunklassiger Schulen den Wettkampf erst führen, wenn den Abiturienten aller dreier völlige *Gleichberechtigung* hinsichtlich der Berufswahl zugestanden würde. Jetzt, wo die Schulformen so sehr viel mannigfaltiger geworden sind, als zuvor, liegt um so weniger mehr ein stichhaltiger Grund vor, die Vollberechtigung an eine einzelne bestimmte Schulform, oder, was dasselbe sagen will, an eine gerade dieser eigentümliche Lehrfächerzusammenstellung zu binden. Bei der Frage nach der Reife für die Hochschule kommt es hauptsächlich auf den Stand der allgemeinen Geistesentwickelung eines jungen Menschen an. Als wesentlichster Mafsstab für die Behandlung der allgemeinen Geistesreife ist jetzt der deutsche Aufsatz in den Prüfungsvorschriften amtlich anerkannt. Da nun aber die Anforderungen an die Prüfungsleistungen im deutschen Aufsatz bei allen drei Arten der neunklassigen Schulen genau dieselben sind, so müssen folgerichtig auch die aus der Reifeprüfung für den Hochschulbesuch zu erwerbenden Rechte genau dieselben sein. Mit der allgemeinen Zuerkennung der Gleichberechtigung schüfe man aufserdem gar nicht mehr einen neuen Zustand, sondern erweiterte nur einen schon bestehenden in sachgemäfser Weise. Schon seit längerer Zeit überwiegt an der Berliner Universität in der philosophischen Fakultät die Zahl der Immatrikulierten ohne Gymnasialreifezeugnis die derjenigen mit Gymnasialreifezeugnis. Und fürs andere erwerben alle Studenten der Technischen Hochschule in Charlottenburg mit ihrer dortigen Immatrikulation das Recht, die Vorlesungen an der benachbarten Berliner Universität zu besuchen. Hat aber die Berliner philosophische Fakultät bislang keinen Schaden durch eine auf höheren Schulen verschiedener Gattung vorgebildete Zuhörerschaft gelitten, so würde ein solcher bei der juristischen und der medizinischen Fakultät voraussichtlich ebensowenig zu befürchten sein, wenn unter ihren Jüngern der Prozentsatz der nicht mit einem Gymnasialreifezeugnis Ausgestatteten sich erhöhen sollte. Viel Oberrealschulabiturienten würden aber von dem auch ihnen dann formell gewährten Recht, Jura oder Medizin zu studieren, wohl schwerlich Gebrauch machen, denn ohne Latein ginge es eben doch nicht gut. Und ebenso möchten des Lateins und Griechischen halber auch in Zukunft wohl kaum viel andere als Gymnasialabiturienten sich der Theologie zuwenden. Endlich, zeigt sich die preufsische Schulverwaltung mit sehr gutem Recht abgeneigt dagegen, den Gymnasialabiturienten eine Nachprüfung in Mathematik und Zeichnen vor dem Besuch der Technischen Hochschule aufzuerlegen, so lasse man doch auch umgekehrt gleiches Recht walten und mache für die Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten eine Nachprüfung in Lateinisch und Griechisch nicht mehr zur Bedingung für das uneingeschränkte Universitätsstudium. Alles

drängt dazu mit zwingender Gewalt: Völlige Lernfreiheit auf den Hochschulen für alle jungen Leute von genügender Allgemeinbildung! Den späteren Prüfungen in den verschiedenen Berufsfächern bleibe es vorbehalten, die Sicherheit auch in den fachmäfsigen Vorkenntnissen zu erforschen. Die Zulassung zu den Berufsprüfungen dürfte dann nur noch an die Bedingung einer bestimmten akademischen Studienzeit geknüpft werden. Die Befürchtung, durch Gewährung der Gleichberechtigung an alle höheren Schulen den Zudrang zu den gelehrten Berufsarten gefahrdrohend zu vermehren, hat sich bereits hinlänglich als eitel erwiesen. Gerade derjenige gelehrte Beruf, zu welchem schon seit lange auch Realgymnasiasten und neuerdings auch Oberrealschülern teilweise der Zutritt offen steht, der höhere Lehrerstand, sieht sich gegenwärtig einer beträchtlichen Abnahme seines jungen Nachwuchses gegenüber. Die zeitweilig gröfsere oder geringere Anziehungskraft der einzelnen Berufsarten hängt eben von viel allgemeineren Umständen als der Ordnung des Berechtigungswesens ab. Und gerade nach vollzogener Anerkennung der Gleichberechtigung der realistischen Anstalten wird ein gut Teil Knaben, die sonst dem Gymnasium zugeführt worden wären, nunmehr jene besuchen.

Dazu, dafs überall der rechte Gebrauch von der jetzt gewährten gröfseren Freiheit in der Einrichtung der allgemeinen Lehrverfassung der Schulen gemacht werde, ist es erforderlich, dafs die Anschauungen der beteiligten Bevölkerungskreise zur entsprechenden Geltung gelangen. Wir bedürfen hierzu eines geordneten Systems von *Schulvertretungen*, von Körperschaften, die sich aus Vertretern der Schulgemeinden, der Behörden und der Lehrerschaft zusammensetzen und bestimmte gesetzliche Befugnisse ausüben. Jede einzelne Schule, gleichviel ob staatlich oder nichtstaatlich, mufs ihre derart gebildete Schulvertretung besitzen. Aus ihnen gehen dann die Orts- und Bezirksschulvertretungen, sowie die Landesschulvertretung hervor. Es würde damit nur, in Übereinstimmung mit den Einrichtungen der Selbstverwaltung auf den anderen Gebieten des Staatslebens, der Gedanke zur erneuten Ausführung kommen, den schon W. von Humboldt als Leiter des preufsischen Unterrichtswesens mit seinen Wissenschaftlichen Deputationen zu verwirklichen suchte, und der in den Beschlüssen der vom Minister von Ladenberg zusammenberufenen Landesschulkonferenz von 1849 wiederkehrt. Nach den bestehenden Einrichtungen fehlt es vornehmlich bei den Staatsanstalten der Schulgemeinde an jedem gesetzlichen Mitwirkungsrecht bei der Beratung und Entscheidung über Schulangelegenheiten. Eine solche gesetzliche Mitwirkung von Vätern an den Angelegenheiten der Lehranstalt, die ihre Söhne besuchen, würde aber das beste Mittel sein, um die thatsächlich bestehende unerquickliche Spannung zwischen Schule und Haus zu mindern. Ist doch die günstigste Erfahrung hierin auf kirchlichem Gebiet bezüglich des Verhältnisses zwischen Geistlichem und Gemeinde seit Einführung der Synodalverfassung gemacht worden. Auch zur Beratung der leitenden Stellen

in der Schulverwaltung über die Bedürfnisse und Wünsche der Bevölkerung in Schulfragen reichen die Einrichtungen, die wir gegenwärtig in Preufsen besitzen, nicht aus, einmal nicht, weil die ständigen Ratgeber fast nur aus Schulmännern bestehen, wobei die Direktorenversammlungen und die technischen Räte in den Provinzialschulkollegien und im Ministerium vorzugsweise in Betracht kommen, und sodann nicht, weil diese Beratungen nicht öffentlich stattfinden. Eine periodisch sich versammelnde Landesschulvertretung als ständige Einrichtung empfiehlt sich zudem, um eine gröfsere Stätigkeit in der Entwickelung des Schullebens gegenüber dem leicht mit einem Systemwechsel verknüpften Personenwechsel an der Spitze des Ministeriums zu sichern. Die Verhandlungen im Landtag machen das Vorhandensein einer besonderen Landesschulvertretung nicht entbehrlich, weil eine solche grofse politische Körperschaft sich nicht einer bis in alle Einzelheiten gehenden Durchberatung der Schulfragen widmen kann.

Dauernd auf der Tagesordnung steht in Norddeutschland noch die Frage, ob besondere *Vorschulen* für die höheren Schulen zulässig sind, oder nur die allgemeine Volksschule in Betracht kommen dürfe. In Süddeutschland und in der Schweiz giebt man schon seit langem der allgemeinen Volksschule den Vorzug. Der preufsische Kultusminister Dr. Bosse hat sich ebenfalls als ihr Anhänger bekannt. Zwei kleine Schriften des Berichtsjahres, A. Pflug, *Volksschulzwang als Reform unseres höheren Schulwesens*, und H. Scherer, *Die allgemeine Volksschule in Rücksicht auf die soziale Frage*, treten desgleichen mit Entschiedenheit dafür ein. Pflug will auch die drei unteren Klassen der höheren Schulen aufheben und durch die Volksschule ersetzen. Kein Kind, wünscht er, soll eine höhere Schule besuchen, bevor nicht der Elementarunterricht zum Abschlufs gebracht ist. Die Grenze zwischen Elementar- und höherem Unterricht hat er jedoch nicht scharf zu ziehen vermocht. Für die sichere Erreichung der Lehrziele einer höheren Schule bleibt es offenbar vorteilhafter, wenn sie ihre Zöglinge schon mit dem 10. und nicht erst mit dem 13. Lebensjahre übernimmt. Scherer weist nicht ohne Grund darauf hin, dafs die Volksschule als Schule für alle sich einer eifrigeren Förderung in den höheren Gesellschaftsklassen erfreuen würde. — Nach unserem Dafürhalten ist die Hauptfrage hinsichtlich der allgemeinen Volksschule auch für Norddeutschland insoweit spruchreif, als es nicht mehr für gerechtfertigt gelten kann, öffentliche Mittel für Elementarschulen neben der Volksschule zu verwenden.

Durch die neuen Lehrpläne, welche das 7. Schuljahr der Realschulen und unvollständigen Lehranstalten gestrichen haben, ist das Bedürfnis nach einem geeigneten *Fortbildungsunterricht* gewachsen. Über *Das kaufmännische Fortbildungs-Schulwesen Deutschlands* giebt H. Schmitt eine ausführliche Zusammenstellung und knüpft daran weitere Betrachtungen. Es „beläuft sich die Zahl aller im Deutschen Reiche gegenwärtig den Handelswissenschaften obliegenden Schüler auf über 20000“, in

Österreich-Ungarn auf 46 000, in den Vereinigten Staaten (schon 1885) auf 51 400, in Paris auf 8—9000. Seinem Werke schickt Schmitt als Motto eine Äufserung des Geheimrat Lüders, vortragenden Rates im preufs. Handelsministerium, voraus: „Die Fortbildungsschule ist nicht allein für Hunderttausende der einzige Ort, an dem sie aufserhalb der Werkstatt technische Kenntnisse und Fertigkeiten sich erwerben, sondern heute für ebenso viele und ganz besonders für alle, die nicht in das Heer eintreten, fast die einzige Stelle, wo sie nach dem Verlassen der Volksschule neben der Kirche zu allem Guten, zu allen christlichen und bürgerlichen Tugenden ermahnt, zur Ordnung und zur Zucht angeleitet werden."

Über die *Beschlüsse der ungarischen Schulkonferenz* vom Februar 1892 berichtet uns L. Korodi. Ministerium und Konferenz stimmten überein in der Gutheifsung der Einheitsschule. Mindestens die vier unteren Klassen sollen völlig einheitlich sein, Latein Pflichtfach bleiben, aber jedenfalls in der ersten Klasse noch ferngehalten werden. Die oberen Klassen behalten je einen gemeinsamen Stamm von Pflichtfächern, von dem sich einzelne Wahlfächer, darunter Griechisch oder eine Neufremdsprache, abzweigen.

Durch den Erlafs des preufsischen Unterrichtsministers vom 19. August 1892, betreffend die *Lage der Hauptferien* an den höheren Lehranstalten, wurde die schon so vielfach verhandelte Angelegenheit zur erneuten Prüfung gestellt. Die den Provinzialschulkollegien in dem Erlafs vorgelegte Frage, ob es sich empfehlen möchte, die in Rheinland und Westfalen übliche Zeit der Sommerferien von Mitte August bis gegen Ende September auch in den anderen Provinzen zur Anwendung zu bringen, ist von ihnen gröfstenteils verneint worden. Ebenso haben sich der Deutsche Realschulmänner-Verein Abteilung Berlin und der Berliner Gymnasiallehrer-Verein, sowie die meisten Stimmen in der Presse dagegen ausgesprochen. Eine besonders eingehende Erörterung hat die ganze Sache in den aus den Referaten für die genannten beiden Vereine hervorgegangenen Schriften gefunden, in Realgymnasialdirektor B. Schwalbes *Zur Ferienfrage* und in der dem Minister überreichten *Denkschrift des Gymnasiallehrer-Vereins*. Die ablehnenden Gutachten gehen übereinstimmend von der Erwägung aus, dafs die Sommerferien ihrer natürlichen Bestimmung gemäfs wie bisher in die heifseste Sommerzeit fallen müssen, also in Juli- und Augustwochen. Abhilfe hielt man dagegen allgemein für geboten gegenüber dem schweren Übelstand, dafs die Schulwochen von etwa Mitte August bis Ende September, zumal nach der vorausgegangenen langen Unterbrechung, nicht ausreichen, um alle die Aufgaben gehörig zu bewältigen, welche Versetzungen und Reifeprüfungen zum Michaelistermin an Schüler und Lehrer stellen. Man nahm deswegen zumeist eine Änderung des Schuljahrs in der Weise in Aussicht, dafs es mit dem bürgerlichen Jahr zusammenfallen und der Semesterabschlufs vor den Sommerferien und vor Weihnachten stattfinden sollte. Hierbei verhehlte

man sich allerdings nicht das Bedenken, daſs damit der Übergang zur Universität und ebenso der Eintritt ins Heer, in den Staatsdienst, ins Geschäft eine gröſsere Verzögerung erfahre, wenn nicht eine anderweitige Regelung von den genannten Seiten aus erfolge. Doch teils hoffte man hierauf, teils erblickte man in der Verzögerung das kleinere Übel. — Entfernte man jedoch den Anstoſs des Michaelistermins nicht viel einfacher, wenn man künftighin überhaupt nur noch zu Ostern den Abschluſs des Lehrgangs stattfinden lieſse? Der Abschluſs zu Michaelis hat jetzt, wo wir Jahreskurse haben, nur noch für Anstalten mit Wechselcöten eine Bedeutung. Wechselcöten sind aber ein schlimmes Übel, da hierbei immer der Bodensatz von der einen Klassenreihe in die andere übergeht, sie verdirbt und überfüllt. Und warum sollen denn Schüler an Doppelanstalten den Vorzug genieſsen, schon nach einem halben Jahr die Nachversetzung zu erreichen, während die Schüler an einfachen Anstalten ein ganzes Jahr warten müssen? Damit wird nur bewirkt, daſs die kleineren Anstalten an die groſsen mit Wechselcöten Schüler verlieren. Ersetzt man die Wechselcöten durch Parallelcöten, so braucht man nur Einen Abschluſstermin. Man fürchtet hierbei die Überhäufung mit Geschäften, namentlich bezüglich der Reife- und Abschluſsprüfung. Wohl nicht mit Grund. An den nur in Betracht kommenden Doppelanstalten können die in den betreffenden beiden Cöten unterrichtenden und prüfenden Lehrer verschiedene sein, und dem Direktor kann der Ordinarius manche mit der Prüfung verbundene Geschäfte abnehmen. Die Prüfungskommissare hätten nur Ein Vierteljahr über, statt wie bisher zwei, mit den Prüfungen zu thun und haben nach den jetzigen Bestimmungen nur die halbe Zeit gegen früher für die mündliche Prüfung nötig. Fällt Michaelis als Abschluſstermin, dann lassen sich die Michaelisferien mit den Sommerferien zu 6 Wochen verbinden. Damit wäre erst für die Erholung und die Verfolgung wissenschaftlicher Zwecke gleich gut gesorgt. Legt man dann die Sommerferien von Mitte Juli bis Ende August, so ergeben sich die weiteren Vorteile: man büſste nicht mehr den Gewinn aus der Sommerfrische in der nach der Rückkehr doppelt schwer zu ertragenden Augustschwüle der Schulstube schnell wieder ein, und die Lage der Sommerferien erlangte dadurch in Deutschland eine gröſsere Übereinstimmung und deckte sich auch mehr als bisher mit den Gerichts- und Universitätsferien. Vor der Überfüllung in den Sommerfrischen braucht man sich aber auch nicht allzu sehr zu fürchten: es entstehen ganz nach Bedarf immer wieder neue. Neben den 6wöchentlichen Sommerferien bliebe es bei den 2 Wochen zu Weihnachten und zu Ostern, während zu Pfingsten, als dem geeignetsten Zeitpunkt zur Abhaltung berufsgenossenschaftlicher Tage, 1 Woche zu begehren ist.

Preuſsen hat mit den Bundesstaaten, die auch *Oberrealschulen* besitzen, das Übereinkommen getroffen, daſs die *Reifezeugnisse* dieser Anstalten, wie dies schon länger für ganz Deutschland hinsichtlich der Gymnasien und Realgymnasien der Fall ist, wechselseitig gleiche Geltung haben sollen (CB.).

II. Erziehungskunst.

I. Erziehung.

Es war ein guter Gedanke der Reclamschen Verlagshandlung, eine *Auswahl von Plutarchs moralischen Abhandlungen* in ihre Universal-Bibliothek aufzunehmen. Die im 1. Bändchen abgedruckte Abhandlung „Über Kindererziehung“ enthält der sehr verständigen Ratschläge des ernstgesinnten, welterfahrenen Philosophen viel. Es würde sehr erwünscht sein, die erziehungswissenschaftliche Litteratur der Alten allmählich vollständig in der Reclamschen Sammlung zu erhalten.

Andauernde Nachfrage nach früher erstmalig erschienenen Werken über Erziehungslehre bekunden neue Auflagen von Fr. W. Schütze, *Leitfaden für den Unterricht in der Erziehungs- und Unterrichtslehre*[4], W. Ostermann und L. Wegener, *Lehrbuch der Pädagogik*, 2. Bd.[4], E. Martig, *Lehrbuch der Pädagogik*[2], W. Rein, *Pädagogik im Grundrifs*[2]. Der wohlverdiente Beifall, welchen eine in der Deutschen Revue 1891 von A. Seeligmüller veröffentlichte Belehrung *Wie bewahren wir uns und unsere Kinder vor Nervenleiden?* gefunden, hat zur Ausgabe eines Sonderabdrucks geführt. Jedes Wort verrät den besonnenen Arzt und lebenserfahrenen Mann; besonders herausgehoben zu werden verdient aber sein Kernsatz: Der christliche Optimismus ist allein imstande, den Krebsschaden des um sich greifenden Pessimismus gründlich zu heilen und damit zugleich viel nervöse Schäden unserer Zeit zu bessern.

Auch L. Strümpell, *Die Pädagogische Pathologie* liegt in zweiter Auflage vor. Des Verfassers Gebiet bildet den Grenzstreifen zwischen Pädagogik und Psychiatrie und umschliefst die allgemeinen Fehler der Jugend, sowie die besonderen „psychopathischen Minderwertigkeiten“. Das Buch giebt sich als Prolegomena zu einer diesbezüglichen Spezialwissenschaft.

Ganz in den Dienst des praktischen Bedürfnisses stellt sich unter dem Titel *Was schulden wir unsern Kindern?* ein Erziehungs-Lexikon für das Haus von H. Abegg. Streifproben, die wir in den bis jetzt uns zugegangenen sechs ersten Lieferungen anstellten, nehmen für das Unternehmen durchaus ein, lassen idealen Sinn und besonnen abwägende Urteilsweise in den viel Inhalt in angemessener Kürze bietenden Artikeln erkennen.

Ein *System der Pädagogik* in ganz kurzen Grundzügen aus dem Nachlafs von H. Heppe hat H. Wiegand herausgegeben. Der Leitgedanke des Verf. war: die Erziehung hat den Zögling zur Selbständigkeit im Denken und Wollen heranzubilden und kann dies nur bei gehöriger Berücksichtigung der Individualität.

Die Bewegtheit unseres öffentlichen Lebens bringt es mit sich, dafs die Erziehungsfragen in der Gegenwart weit bestimmter wie früher als ein organischer Bestandteil der gesamten Gesellschaftsverfassung behandelt werden. Man mufs darum nur nicht meinen, dafs in den vergangenen Zeiten die Pädagogik nur Individualpädagogik und gar nicht Sozialpäda-

ärgerlicher Händel mit Semler wurde er Direktor des Seminars. Seine zwei Hauptschriften sind: „Versuch einer Pädagogik 1780“ und: „Über das Hallische Erziehungsinstitut 1782“. Über die erstere Schrift macht Verf. nur einige kurze Bemerkungen, eingehender behandelt er den „Bericht“. Es folgt sodann eine Darlegung der Hauptansichten Trapps, welche eine gewisse Milderung der Basedowschen Grundsätze zeigen. Es finden sich darin aber auch erhebliche Widersprüche, auf welche näher einzugehen wäre: Tr. verwirft das Dogma, läſst aber den Hallischen Katechismus als den Kirchenglauben enthaltend auswendig lernen; er verwirft regelmäſsige Gebete beim Schulanfang, hält aber regelmäſsige Erbauungsstunden, „damit das Herz der jugendlichen Zuhörer immer weichgehalten werde“; er will moralisch erziehen, faſst aber die moralische Tüchtigkeit als „gröſste Wohllust“. Namentlich interessiert uns Tr.'s Stellung zum Lateinischen, „gegen welches er seinen ganzen Eifer richtet“: hier ist aber das Urteil des Verf., „daſs wir ihm dies nachsehen müssen,“ doch zu leicht und rasch: Tr. hätte eben das Was mit dem Wie nicht zusammenwerfen sollen; überhaupt geht Verf. über diesen Hauptteil von Tr.'s Bestrebungen allzu kurz weg. Den Unterschied zwischen Tr. und Basedow sucht Verf. ausführlich zu erweisen: er vindiziert Tr. „eine vermittelnde Stellung zwischen dem Philanthropismus und der alten Schule“, was schwerlich den Thatsachen entspricht. Die Hauptbedeutung Tr.'s findet Verf. in der Lehrerbildung und der Erhebung der Pädagogik zur selbständigen Wissenschaft — nur daſs der „Versuch“ eben nicht wissenschaftlich war, ein „System“, welches doch keines war. Ob die Seminarien von Trapp und Prof. Rein in Jena einander so ähnlich sind, wie Verf. sagt, mag Herr Rein wissen; ob Herbart bei der Gründung seines Seminars die Einrichtungen Tr.'s „möglicherweise vor Augen gehabt hat“, ist vorerst zweifelhaft; daſs Tr.'s Ansichten über Lehrerbildung sehr beschränkt waren, giebt Verf. selber zu. — Die spätere Thätigkeit Tr.'s nach seinem Weggang von Halle 1783 ist nicht mehr von Bedeutung: er wurde Direktor der Campeschen Erziehungsanstalt in Hamburg, kam 1786 ins Braunschweig-Wolfenbüttelsche Schuldirektorium und eröffnete nach dessen Auflösung 1787 eine Privatanstalt in Salzdahlum, wo auch Campe lebte; einige zwischen beiden gewechselte Briefe — diejenigen Tr.'s in eigener Orthographie — werden mitgeteilt; er verfiel zuletzt in Trübsinn und starb im gleichen Jahre wie Campe 1818. — Das Wertvollste an der Arbeit sind die biographischen Notizen, die man nicht überall so vollständig findet. Für die Würdigung des „Systems“ wäre namentlich seine Stellung zum Humanismus und insbesondere zu J. M. Gesner eingehender zu behandeln gewesen, zumal Tr. sich ja ausdrücklich mit G. auseinandergesetzt hat, wozu sein Aufsatz in den „Wöchentlichen Hallischen Anzeigen“ vom 1. ff. April 1782 zu vergleichen wäre. Tr.'s Hauptstärke lag überhaupt mehr im Negativen, was immer das Leichtere ist.

Eine anspruchslose, aber sehr beachtenswerte Analysis *der Weimarer Schulreden Herders* giebt E. Niemeyer im „Centralorgan für die In-

teressen des Realschulwesens": von 30 Reden, gehalten 1778—1802, wird Inhalt und Gedankengang kurz angegeben. Das Zurückgehen auf Herder wäre neben dem Zurückgehen auf Comenius sehr zu empfehlen, man würde dadurch vor mancher Überschätzung älterer und neuerer Pädagogen bewahrt.

Den prinzipiellen Gegensatz in den *Pädagogischen Anschauungen Kants und Herbarts* untersucht O. Boehmel in eingehender Weise mit Beziehung auf einige grundlegende Begriffe der theoretischen Pädagogik, eine Arbeit, die „insofern Schwierigkeiten bot, als die Anschauungen Herbarts in seinen Werken vorliegen, während die entsprechenden Gedanken Kants aus dem Geiste seiner Philosophie zu erschliefsen sind".

Eine Gedächtnisschrift für *Joh. Classen* ist von der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg herausgegeben worden. Den Hauptinhalt der Schrift bildet eine vom jetzigen Direktor F. Schulthefs verfaſste Biographie Classens, der wir folgendes entnehmen: Cl. war geboren zu Hamburg 21. November 1805, er besuchte das Johanneum und das akademische Gymnasium in Hamburg, studierte 1825 in Leipzig, wo er besonders G. Hermann hörte, sodann in Bonn, wo er in regen persönlichen Verkehr mit Niebuhr trat, wie er denn N. bei der Herausgabe der byzantinischen Geschichtschreiber unterstützte, 1827 Erzieher von N.'s Sohn wurde, 1876 eine Gedächtnisschrift auf ihn veröffentlichte. 1829 wurde Cl. Privatdozent in Bonn, 1831 in Kiel, wo er zugleich Gymnasiallehrer war, 1832 Oberlehrer am Joachimsthal in Berlin, 1833 Professor am Katharineum in Lübeck unter Direktor Jakob, dessen Leben er bekanntlich beschrieben hat; Schüler Cl.'s in Lübeck waren u. a. G. Curtius, E. Geibel, W. Wattenbach Auf K. F. Hermanns Vorschlag wurde Cl. 1853 als Direktor des Stadtgymnasiums nach Frankfurt a. M. berufen; in dieser Stellung hat er eine Reihe neuer Einrichtungen getroffen: Ordnung des Turnwesens, Einführung des obligaten Reifezeugnisses, doch ohne förmliche Prüfung u. a. Berufungen nach Schulpforta und an das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Köln lehnte er ab, dagegen folgte er 1863 dem Ruf ans Johanneum in Hamburg, wo er Krafts Nachfolger wurde. Seine Auffassung vom Betrieb der Gymnasialstudien legte er im Jahresbericht 1865, „einem pädagogischen Hirtenbrief", dar, besonders betonte er den deutschen Aufsatz; auch in Hamburg traf er zeitgemäſse Änderungen und vollendete den Ausbau der Anstalt zu einem System mit neun Jahreskursen. Seit 1866 kamen mancherlei neue Erscheinungen: abgesehen von der Erhöhung der Zahl der Klassen und Schüler: das Berechtigungswesen. „Die vor 1866 die Gymnasialbildung einer anderen Schulung vorzogen, thaten es als sonderbare Liebhaber der Wissenschaften, später führten auch äuſsere Gründe manchen in die Gelehrtenschule; zugleich wurde dieselbe mehr, als es früher nötig gewesen war, dem Ganzen des Hamburger und des deutschen Schulwesens eingegliedert. Da erkannte Cl. es, wie er selber sagte, im Interesse der Anstalt wünschenswert, daſs ihre Leitung jüngeren Händen übertragen werde." Im Jahr 1874 trat Cl. in den Ruhe-

stand (69, nicht wie es S. 29 heifst, 59 Jahre alt). 1880 machte er noch eine Reise nach Griechenland. Sein Tod erfolgte am 31. August 1891. — Ein Anhang verzeichnet Cl.'s Schriften; am bekanntesten ist seine Thätigkeit für Thuc. und für die Herausgabe der Jacobs'schen Lehrbücher. — Der Biographie folgt noch die vom Hauptpastor Behrmann am 3. Sept. 1891 gehaltene Grabrede und ein Nachruf von Prof. L. Herbst.

Als Band V der „Bibliothek der katholischen Pädagogik" ist erschienen: *J. J. v. Felbigers Methodenbuch*, bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von J. Panholzer, päpstl. Kämmerer. Vorangestellt hat der Herausgeber eine „geschichtliche Einleitung über das deutsche Volksschulwesen von Felbiger und über das Leben und Wirken Felbigers und seiner Zeitgenossen F. Kindermann und A. V. Parzizek". — In der „Bibliothek pädagogischer Klassiker" herausg. von Fr. Mann ist als 24. Band herausgegeben worden: *J. P. Fr. Richters Levana* nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Wuz mit Richters Biographie von K. Lange; 2. Aufl. — Als Teil IX der „Neudrucke pädagogischer Schriften herausg. von A. Richter" giebt P. Stötzner heraus: *Ratichianische Schriften I.* Vorangeht eine Einleitung, die über Leben und Wirken Ratkes orientiert; es folgt: 1. Memorial, 1612. 2. Grundlehre und beständiger Bericht u. s. w. 3. Bericht von der Didaktika, von A. Grawerus u. s. w. 4. Kurzer Bericht von der Didaktika u. s. w. von Chr. Helvicus und J. Jungius 1614. Die Veröffentlichung solcher, sonst nicht so leicht zu erhaltender Schriften ist sehr verdienstlich.

II.

Schulverfassung

C. Rethwisch.

I. Schulverfassung als Ganzes.

Mit dem Jahre 1892 traten die *neuen Lehrpläne* Preufsens und anderer deutscher Bundesstaaten in Kraft. Der unbestrittenste Fortschritt in den ersteren, die Gewährung einer gröfseren Freiheit in der Gestaltung der allgemeinen Lehrverfassung der einzelnen Schulen, hat sofort die höchst erfreuliche Wirkung ausgeübt, dafs die theoretische Fehde um die beste Lehrverfassung fast erloschen ist und eine Zeit praktischer Erprobung der von berufener Seite für erforderlich erachteten Veränderungen begonnen hat. Alle, auch die Widersacher der neuen Bestimmungen vom rechten und vom linken Flügel der Schulpolitiker, haben sich in dem Entschlufs zusammengefunden, die Sprache der Thatsachen ruhig abzuwarten und auf dem nunmehr gegebenen Boden ehrlich mit Hand ans Werk zu legen.

Die preufsische Schulverwaltung konnte im Abgeordnetenhause die Mitteilung machen, es werde zum Ostertermin 1893 die Zahl der lateinlosen Schulen von 65 auf 87 steigen, von den neunklassigen Anstalten seien etwa 21 bestimmt, in sechsklassige sich umzuwandeln, der Übertragung des Frankfurter Systems auf andere Grofsstädte stehe der Minister mit Wohlwollen gegenüber und habe es seinerseits an Anregung dazu nicht fehlen lassen, das Altonaer System finde sich bereits an der Guerickeschule zu Magdeburg und in Iserlohn eingeführt, in Bonn, Köln, Mülheim a. Rh. und in Trier seien die Realgymnasien in Anstalten mit gymnasialem, Griechisch und Englisch zur Wahl stellendem Unterbau und mit Gabelung in Gymnasium und Oberrealschule auf der Oberstufe übergegangen, und endlich habe der Minister in verschiedenen Orten mit Gymnasium und ohne Realgymnasium Befreiung vom Griechischen gestattet. Ausdrücklich wurde aufserdem von der Regierung die Erklärung abgegeben, dafs sie den Realgymnasien jede innerhalb des Rahmens der Schulreform zulässige Förderung zu teil werden zu lassen gewillt sei.

Die Gedankenreihe, welche zur Annahme des Frankfurter Systems geführt hat, erläutert als Ergänzung seiner vorjährigen Schrift „Die Frankfurter Lehrpläne“ K. Reinhardt in einem Vortrag über *Die Umgestaltung des höheren Schulwesens.*

Unter völlig gleichen Bedingungen könnten nun aber die drei Arten neunklassiger Schulen den Wettkampf erst führen, wenn den Abiturienten aller dreier völlige *Gleichberechtigung* hinsichtlich der Berufswahl zugestanden würde. Jetzt, wo die Schulformen so sehr viel mannigfaltiger geworden sind, als zuvor, liegt um so weniger mehr ein stichhaltiger Grund vor, die Vollberechtigung an eine einzelne bestimmte Schulform, oder, was dasselbe sagen will, an eine gerade dieser eigentümliche Lehrfächerzusammenstellung zu binden. Bei der Frage nach der Reife für die Hochschule kommt es hauptsächlich auf den Stand der allgemeinen Geistesentwickelung eines jungen Menschen an. Als wesentlichster Mafsstab für die Behandlung der allgemeinen Geistesreife ist jetzt der deutsche Aufsatz in den Prüfungsvorschriften amtlich anerkannt. Da nun aber die Anforderungen an die Prüfungsleistungen im deutschen Aufsatz bei allen drei Arten der neunklassigen Schulen genau dieselben sind, so müssen folgerichtig auch die aus der Reifeprüfung für den Hochschulbesuch zu erwerbenden Rechte genau dieselben sein. Mit der allgemeinen Zuerkennung der Gleichberechtigung schüfe man aufserdem gar nicht mehr einen neuen Zustand, sondern erweiterte nur einen schon bestehenden in sachgemäfser Weise. Schon seit längerer Zeit überwiegt an der Berliner Universität in der philosophischen Fakultät die Zahl der Immatrikulierten ohne Gymnasialreifezeugnis die derjenigen mit Gymnasialreifezeugnis. Und fürs andere erwerben alle Studenten der Technischen Hochschule in Charlottenburg mit ihrer dortigen Immatrikulation das Recht, die Vorlesungen an der benachbarten Berliner Universität zu besuchen. Hat aber die Berliner philosophische Fakultät bislang keinen Schaden durch eine auf höheren Schulen verschiedener Gattung vorgebildete Zuhörerschaft gelitten, so würde ein solcher bei der juristischen und der medizinischen Fakultät voraussichtlich ebensowenig zu befürchten sein, wenn unter ihren Jüngern der Prozentsatz der nicht mit einem Gymnasialreifezeugnis Ausgestatteten sich erhöhen sollte. Viel Oberrealschulabiturienten würden aber von dem auch ihnen dann formell gewährten Recht, Jura oder Medizin zu studieren, wohl schwerlich Gebrauch machen, denn ohne Latein ginge es eben doch nicht gut. Und ebenso möchten des Lateins und Griechischen halber auch in Zukunft wohl kaum viel andere als Gymnasialabiturienten sich der Theologie zuwenden. Endlich, zeigt sich die preufsische Schulverwaltung mit sehr gutem Recht abgeneigt dagegen, den Gymnasialabiturienten eine Nachprüfung in Mathematik und Zeichnen vor dem Besuch der Technischen Hochschule aufzuerlegen, so lasse man doch auch umgekehrt gleiches Recht walten und mache für die Realgymnasial- und Oberrealschulabiturienten eine Nachprüfung in Lateinisch und Griechisch nicht mehr zur Bedingung für das uneingeschränkte Universitätsstudium. Alles

drängt dazu mit zwingender Gewalt: Völlige Lernfreiheit auf den Hochschulen für alle jungen Leute von genügender Allgemeinbildung! Den späteren Prüfungen in den verschiedenen Berufsfächern bleibe es vorbehalten, die Sicherheit auch in den fachmäfsigen Vorkenntnissen zu erforschen. Die Zulassung zu den Berufsprüfungen dürfte dann nur noch an die Bedingung einer bestimmten akademischen Studienzeit geknüpft werden. Die Befürchtung, durch Gewährung der Gleichberechtigung an alle höheren Schulen den Zudrang zu den gelehrten Berufsarten gefahrdrohend zu vermehren, hat sich bereits hinlänglich als eitel erwiesen. Gerade derjenige gelehrte Beruf, zu welchem schon seit lange auch Realgymnasiasten und neuerdings auch Oberrealschülern teilweise der Zutritt offen steht, der höhere Lehrerstand, sieht sich gegenwärtig einer beträchtlichen Abnahme seines jungen Nachwuchses gegenüber. Die zeitweilig gröfsere oder geringere Anziehungskraft der einzelnen Berufsarten hängt eben von viel allgemeineren Umständen als der Ordnung des Berechtigungswesens ab. Und gerade nach vollzogener Anerkennung der Gleichberechtigung der realistischen Anstalten wird ein gut Teil Knaben, die sonst dem Gymnasium zugeführt worden wären, nunmehr jene besuchen.

Dazu, dafs überall der rechte Gebrauch von der jetzt gewährten gröfseren Freiheit in der Einrichtung der allgemeinen Lehrverfassung der Schulen gemacht werde, ist es erforderlich, dafs die Anschauungen der beteiligten Bevölkerungskreise zur entsprechenden Geltung gelangen. Wir bedürfen hierzu eines geordneten Systems von *Schulvertretungen*, von Körperschaften, die sich aus Vertretern der Schulgemeinden, der Behörden und der Lehrerschaft zusammensetzen und bestimmte gesetzliche Befugnisse ausüben. Jede einzelne Schule, gleichviel ob staatlich oder nichtstaatlich, mufs ihre derart gebildete Schulvertretung besitzen. Aus ihnen gehen dann die Orts- und Bezirksschulvertretungen, sowie die Landesschulvertretung hervor. Es würde damit nur, in Übereinstimmung mit den Einrichtungen der Selbstverwaltung auf den anderen Gebieten des Staatslebens, der Gedanke zur erneuten Ausführung kommen, den schon W. von Humboldt als Leiter des preufsischen Unterrichtswesens mit seinen Wissenschaftlichen Deputationen zu verwirklichen suchte, und der in den Beschlüssen der vom Minister von Ladenberg zusammenberufenen Landesschulkonferenz von 1849 wiederkehrt. Nach den bestehenden Einrichtungen fehlt es vornehmlich bei den Staatsanstalten der Schulgemeinde an jedem gesetzlichen Mitwirkungsrecht bei der Beratung und Entscheidung über Schulangelegenheiten. Eine solche gesetzliche Mitwirkung von Vätern an den Angelegenheiten der Lehranstalt, die ihre Söhne besuchen, würde aber das beste Mittel sein, um die thatsächlich bestehende unerquickliche Spannung zwischen Schule und Haus zu mindern. Ist doch die günstigste Erfahrung hierin auf kirchlichem Gebiet bezüglich des Verhältnisses zwischen Geistlichem und Gemeinde seit Einführung der Synodalverfassung gemacht worden. Auch zur Beratung der leitenden Stellen

in der Schulverwaltung über die Bedürfnisse und Wünsche der Bevölkerung in Schulfragen reichen die Einrichtungen, die wir gegenwärtig in Preufsen besitzen, nicht aus, einmal nicht, weil die ständigen Ratgeber fast nur aus Schulmännern bestehen, wobei die Direktorenversammlungen und die technischen Räte in den Provinzialschulkollegien und im Ministerium vorzugsweise in Betracht kommen, und sodann nicht, weil diese Beratungen nicht öffentlich stattfinden. Eine periodisch sich versammelnde Landesschulvertretung als ständige Einrichtung empfiehlt sich zudem, um eine gröfsere Stätigkeit in der Entwickelung des Schullebens gegenüber dem leicht mit einem Systemwechsel verknüpften Personenwechsel an der Spitze des Ministeriums zu sichern. Die Verhandlungen im Landtag machen das Vorhandensein einer besonderen Landesschulvertretung nicht entbehrlich, weil eine solche grofse politische Körperschaft sich nicht einer bis in alle Einzelheiten gehenden Durchberatung der Schulfragen widmen kann.

Dauernd auf der Tagesordnung steht in Norddeutschland noch die Frage, ob besondere *Vorschulen* für die höheren Schulen zulässig sind, oder nur die allgemeine Volksschule in Betracht kommen dürfe. In Süddeutschland und in der Schweiz giebt man schon seit langem der allgemeinen Volksschule den Vorzug. Der preufsische Kultusminister Dr. Bosse hat sich ebenfalls als ihr Anhänger bekannt. Zwei kleine Schriften des Berichtsjahres, A. Pflug, *Volksschulzwang als Reform unseres höheren Schulwesens*, und H. Scherer, *Die allgemeine Volksschule in Rücksicht auf die soziale Frage*, treten desgleichen mit Entschiedenheit dafür ein. Pflug will auch die drei unteren Klassen der höheren Schulen aufheben und durch die Volksschule ersetzen. Kein Kind, wünscht er, soll eine höhere Schule besuchen, bevor nicht der Elementarunterricht zum Abschlufs gebracht ist. Die Grenze zwischen Elementar- und höherem Unterricht hat er jedoch nicht scharf zu ziehen vermocht. Für die sichere Erreichung der Lehrziele einer höheren Schule bleibt es offenbar vorteilhafter, wenn sie ihre Zöglinge schon mit dem 10. und nicht erst mit dem 13. Lebensjahre übernimmt. Scherer weist nicht ohne Grund darauf hin, dafs die Volksschule als Schule für alle sich einer eifrigeren Förderung in den höheren Gesellschaftsklassen erfreuen würde. — Nach unserem Dafürhalten ist die Hauptfrage hinsichtlich der allgemeinen Volksschule auch für Norddeutschland insoweit spruchreif, als es nicht mehr für gerechtfertigt gelten kann, öffentliche Mittel für Elementarschulen neben der Volksschule zu verwenden.

Durch die neuen Lehrpläne, welche das 7. Schuljahr der Realschulen und unvollständigen Lehranstalten gestrichen haben, ist das Bedürfnis nach einem geeigneten *Fortbildungsunterricht* gewachsen. Über *Das kaufmännische Fortbildungs-Schulwesen Deutschlands* giebt H. Schmitt eine ausführliche Zusammenstellung und knüpft daran weitere Betrachtungen. Es „beläuft sich die Zahl aller im Deutschen Reiche gegenwärtig den Handelswissenschaften obliegenden Schüler auf über 20000“, in

Österreich-Ungarn auf 46 000, in den Vereinigten Staaten (schon 1885) auf 51 400, in Paris auf 8—9000. Seinem Werke schickt Schmitt als Motto eine Äufserung des Geheimrat Lüders, vortragenden Rates im preufs. Handelsministerium, voraus: „Die Fortbildungsschule ist nicht allein für Hunderttausende der einzige Ort, an dem sie aufserhalb der Werkstatt technische Kenntnisse und Fertigkeiten sich erwerben, sondern heute für ebenso viele und ganz besonders für alle, die nicht in das Heer eintreten, fast die einzige Stelle, wo sie nach dem Verlassen der Volksschule neben der Kirche zu allem Guten, zu allen christlichen und bürgerlichen Tugenden ermahnt, zur Ordnung und zur Zucht angeleitet werden.“

Über die *Beschlüsse der ungarischen Schulkonferenz* vom Februar 1892 berichtet uns L. Korodi. Ministerium und Konferenz stimmten überein in der Gutheifsung der Einheitsschule. Mindestens die vier unteren Klassen sollen völlig einheitlich sein, Latein Pflichtfach bleiben, aber jedenfalls in der ersten Klasse noch ferngehalten werden. Die oberen Klassen behalten je einen gemeinsamen Stamm von Pflichtfächern, von dem sich einzelne Wahlfächer, darunter Griechisch oder eine Neufremdsprache, abzweigen.

Durch den Erlafs des preufsischen Unterrichtsministers vom 19. August 1892, betreffend die *Lage der Hauptferien* an den höheren Lehranstalten, wurde die schon so vielfach verhandelte Angelegenheit zur erneuten Prüfung gestellt. Die den Provinzialschulkollegien in dem Erlafs vorgelegte Frage, ob es sich empfehlen möchte, die in Rheinland und Westfalen übliche Zeit der Sommerferien von Mitte August bis gegen Ende September auch in den anderen Provinzen zur Anwendung zu bringen, ist von ihnen gröfstenteils verneint worden. Ebenso haben sich der Deutsche Realschulmänner-Verein Abteilung Berlin und der Berliner Gymnasiallehrer-Verein, sowie die meisten Stimmen in der Presse dagegen ausgesprochen. Eine besonders eingehende Erörterung hat die ganze Sache in den aus den Referaten für die genannten beiden Vereine hervorgegangenen Schriften gefunden, in Realgymnasialdirektor B. Schwalbes *Zur Ferienfrage* und in der dem Minister überreichten *Denkschrift des Gymnasiallehrer-Vereins.* Die ablehnenden Gutachten gehen übereinstimmend von der Erwägung aus, dafs die Sommerferien ihrer natürlichen Bestimmung gemäfs wie bisher in die heifseste Sommerzeit fallen müssen, also in Juli- und Augustwochen. Abhilfe hielt man dagegen allgemein für geboten gegenüber dem schweren Übelstand, dafs die Schulwochen von etwa Mitte August bis Ende September, zumal nach der vorausgegangenen langen Unterbrechung, nicht ausreichen, um alle die Aufgaben gehörig zu bewältigen, welche Versetzungen und Reifeprüfungen zum Michaelistermin an Schüler und Lehrer stellen. Man nahm deswegen zumeist eine Änderung des Schuljahrs in der Weise in Aussicht, dafs es mit dem bürgerlichen Jahr zusammenfallen und der Semesterabschlufs vor den Sommerferien und vor Weihnachten stattfinden sollte. Hierbei verhehlte

man sich allerdings nicht das Bedenken, dafs damit der Übergang zur Universität und ebenso der Eintritt ins Heer, in den Staatsdienst, ins Geschäft eine gröfsere Verzögerung erfahre, wenn nicht eine anderweitige Regelung von den genannten Seiten aus erfolge. Doch teils hoffte man hierauf, teils erblickte man in der Verzögerung das kleinere Übel. — Entfernte man jedoch den Anstofs des Michaelistermins nicht viel einfacher, wenn man künftighin überhaupt nur noch zu Ostern den Abschlufs des Lehrgangs stattfinden liefse? Der Abschlufs zu Michaelis hat jetzt, wo wir Jahreskurse haben, nur noch für Anstalten mit Wechselcöten eine Bedeutung. Wechselcöten sind aber ein schlimmes Übel, da hierbei immer der Bodensatz von der einen Klassenreihe in die andere übergeht, sie verdirbt und überfüllt. Und warum sollen denn Schüler an Doppelanstalten den Vorzug geniefsen, schon nach einem halben Jahr die Nachversetzung zu erreichen, während die Schüler an einfachen Anstalten ein ganzes Jahr warten müssen? Damit wird nur bewirkt, dafs die kleineren Anstalten an die grofsen mit Wechselcöten Schüler verlieren. Ersetzt man die Wechselcöten durch Parallelcöten, so braucht man nur Einen Abschlufstermin. Man fürchtet hierbei die Überhäufung mit Geschäften, namentlich bezüglich der Reife- und Abschlufsprüfung. Wohl nicht mit Grund. An den nur in Betracht kommenden Doppelanstalten können die in den betreffenden beiden Cöten unterrichtenden und prüfenden Lehrer verschiedene sein, und dem Direktor kann der Ordinarius manche mit der Prüfung verbundene Geschäfte abnehmen. Die Prüfungskommissare hätten nur Ein Vierteljahr über, statt wie bisher zwei, mit den Prüfungen zu thun und haben nach den jetzigen Bestimmungen nur die halbe Zeit gegen früher für die mündliche Prüfung nötig. Fällt Michaelis als Abschlufstermin, dann lassen sich die Michaelisferien mit den Sommerferien zu 6 Wochen verbinden. Damit wäre erst für die Erholung und die Verfolgung wissenschaftlicher Zwecke gleich gut gesorgt. Legt man dann die Sommerferien von Mitte Juli bis Ende August, so ergeben sich die weiteren Vorteile: man büfste nicht mehr den Gewinn aus der Sommerfrische in der nach der Rückkehr doppelt schwer zu ertragenden Augustschwüle der Schulstube schnell wieder ein, und die Lage der Sommerferien erlangte dadurch in Deutschland eine gröfsere Übereinstimmung und deckte sich auch mehr als bisher mit den Gerichts- und Universitätsferien. Vor der Überfüllung in den Sommerfrischen braucht man sich aber auch nicht allzu sehr zu fürchten: es entstehen ganz nach Bedarf immer wieder neue. Neben den 6wöchentlichen Sommerferien bliebe es bei den 2 Wochen zu Weihnachten und zu Ostern, während zu Pfingsten, als dem geeignetsten Zeitpunkt zur Abhaltung berufsgenossenschaftlicher Tage, 1 Woche zu begehren ist.

Preufsen hat mit den Bundesstaaten, die auch *Oberrealschulen* besitzen, das Übereinkommen getroffen, dafs die *Reifezeugnisse* dieser Anstalten, wie dies schon länger für ganz Deutschland hinsichtlich der Gymnasien und Realgymnasien der Fall ist, wechselseitig gleiche Geltung haben sollen (CB.).

II. Erziehungskunst.

1. Erziehung.

Es war ein guter Gedanke der Reclamschen Verlagshandlung, eine *Auswahl von Plutarchs moralischen Abhandlungen* in ihre Universal-Bibliothek aufzunehmen. Die im 1. Bändchen abgedruckte Abhandlung „Über Kindererziehung“ enthält der sehr verständigen Ratschläge des ernstgesinnten, welterfahrenen Philosophen viel. Es würde sehr erwünscht sein, die erziehungswissenschaftliche Litteratur der Alten allmählich vollständig in der Reclamschen Sammlung zu erhalten.

Andauernde Nachfrage nach früher erstmalig erschienenen Werken über Erziehungslehre bekunden neue Auflagen von Fr. W. Schütze, *Leitfaden für den Unterricht in der Erziehungs- und Unterrichtslehre*[4], W. Ostermann und L. Wegener, *Lehrbuch der Pädagogik*, 2. Bd.[4], E. Martig, *Lehrbuch der Pädagogik*[2], W. Rein, *Pädagogik im Grundrifs*[2]. Der wohlverdiente Beifall, welchen eine in der Deutschen Revue 1891 von A. Seeligmüller veröffentlichte Belehrung *Wie bewahren wir uns und unsere Kinder vor Nervenleiden?* gefunden, hat zur Ausgabe eines Sonderabdrucks geführt. Jedes Wort verrät den besonnenen Arzt und lebenserfahrenen Mann; besonders herausgehoben zu werden verdient aber sein Kernsatz: Der christliche Optimismus ist allein imstande, den Krebsschaden des um sich greifenden Pessimismus gründlich zu heilen und damit zugleich viel nervöse Schäden unserer Zeit zu bessern.

Auch L. Strümpell, *Die Pädagogische Pathologie* liegt in zweiter Auflage vor. Des Verfassers Gebiet bildet den Grenzstreifen zwischen Pädagogik und Psychiatrie und umschliefst die allgemeinen Fehler der Jugend, sowie die besonderen „psychopathischen Minderwertigkeiten“. Das Buch giebt sich als Prolegomena zu einer diesbezüglichen Spezialwissenschaft.

Ganz in den Dienst des praktischen Bedürfnisses stellt sich unter dem Titel *Was schulden wir unsern Kindern?* ein Erziehungs-Lexikon für das Haus von H. Abegg. Streifproben, die wir in den bis jetzt uns zugegangenen sechs ersten Lieferungen anstellten, nehmen für das Unternehmen durchaus ein, lassen idealen Sinn und besonnen abwägende Urteilsweise in den viel Inhalt in angemessener Kürze bietenden Artikeln erkennen.

Ein *System der Pädagogik* in ganz kurzen Grundzügen aus dem Nachlafs von H. Heppe hat H. Wiegand herausgegeben. Der Leitgedanke des Verf. war: die Erziehung hat den Zögling zur Selbständigkeit im Denken und Wollen heranzubilden und kann dies nur bei gehöriger Berücksichtigung der Individualität.

Die Bewegtheit unseres öffentlichen Lebens bringt es mit sich, dafs die Erziehungsfragen in der Gegenwart weit bestimmter wie früher als ein organischer Bestandteil der gesamten Gesellschaftsverfassung behandelt werden. Man mufs darum nur nicht meinen, dafs in den vergangenen Zeiten die Pädagogik nur Individualpädagogik und gar nicht Sozialpäda-

gogik gewesen sei. An dieser zu schroffen Gegenüberstellung leidet eine sonst lehrreiche Abhandlung von R. Rissmann, *Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwicklung unseres Jahrhunderts.* Sehr gut sind seine an den Schlufs gestellten Warnungen vor drei leicht sich öffnenden Abwegen der Sozialpädagogik: 1. der Überschlag von der Zielnahme auf die Gesamtwohlfahrt in Eudämonismus und Utilitarismus; 2. das Aufgehen in eine öde Uniformität, wobei er treffend bemerkt, das „Was der Bildung“ habe sich nach dem Bedürfnis des Gesellschaftszustandes, das „Wie“ dagegen nach der Eigenart des Zöglings zu richten; 3. die Verirrung in Mechanismus und Materialismus, d. h. eine Verwechslung der Kenntnismenge mit Bildung.

Aus einer Kaiser-Geburtstagsrede vor Schülern, Lehrern und einer gröfseren Anzahl von Gästen in der Aula des königl. Gymnasiums zu Strehlen ist eine kleine Schrift von Direktor R. Petersdorff hervorgegangen *Die sozialen Gegensätze und ihre Ziele,* für die Schule und Familie beleuchtet. Sie behandelt in kritischer Weise den geschichtlichen Thatbestand des Sozialismus und sucht sodann die im Staat, in der Kirche, der Schule und der Gesellschaft vorhandenen Mittel zur Abwehr des Umsturzes auf: ausgiebigere staatliche Fürsorge für die Besserung des Loses der ärmeren Klassen, Weckung und Wachhaltung der Gesinnung werkthätiger Nächstenliebe durch die Kirche, wirksamere Bildung des Gemüts und sittlichen Willens, sowie Aufklärung geschichtlicher Art in der Schule, Förderung eines opferwilligen Gemeinsinns in allen Kreisen der Gesellschaft. Eine Klippe scheint uns in den beherzigenswerten Ausführungen des Verf. nicht ganz glücklich umschifft zu sein: die Hineintragung einer von der Bekämpfung der heutigen Sozialdemokratie hergenommenen Polemik in die Betrachtung sozialer Vorgänge der Vergangenheit, ein Verstofs, der ihn z. B. bei der Beurteilung der Lykurgischen Staatseinrichtungen und des ältesten christlichen Gemeindelebens einigermafsen ins Gedränge gebracht hat.

Worin die *Aufgabe des Gymnasiums gegenüber den sozialen Irrungen der heutigen Zeit* bestehe, legt uns Th. Menden dar. Der Verf., Oberlehrer und zugleich katholischer Religionslehrer, giebt uns eine ansprechende Vorstellung von der Art, wie er seinen Religionsunterricht unter Beiseitelassung von allem Absichtlichen und Gemachten zur Bildung der christlichen Persönlichkeit zu verwerten sucht, und geht sodann die in den anderen Gymnasialfächern sich darbietenden sittlich-religiösen Einblicke durch, die das „sustine und abstine“ zu fördern imstande sind.

Die „Rechristianisierung“ der Gymnasien auf konfessioneller Grundlage ist die Forderung, die J. Alethagoras, *Die Reform unserer Gymnasien, beleuchtet vom christlich-sozialen Standpunkte,* erhebt. Sein Ideal ist die alte Stifts- und Klosterschule. In der Aufnahme der Realien und der Bevorzugung der deutschen Litteratur sieht er einen Schaden. Den vom „Liberalismus“ nach seiner Meinung verdorbenen Zustand der Gymnasien malt er in sehr schwarzen Farben. Luther und Bismarck sind

ihm Erzketzer. So einseitig auch sein Standpunkt ist, in der Grundanschauung werden ihm viele beistimmen, die im übrigen zu anderen Schlüssen gelangen: der Humanismus des Christentums mufs die alles erleuchtende und erwärmende Sonne im ganzen Bereich der Jugenderziehung sein. Auch entschiedene Gegner der Konfessionalität der Schule könnten insofern zu einer Verständigung mit dem Verf. gelangen, als auch er einen Gewinn darin erblickt, wenn der Religionsunterricht in der Schule ganz zu einer Sache der Kirche gemacht, im übrigen aber der Staat die Leitung der Schulen behält.

In einem Vortrag in der Berliner Philosophischen Gesellschaft über *Die Philosophie und die soziale Frage* verspricht sich G. Engel eine Beruhigung des gesellschaftlichen Zustandes von einem allgemeineren Durchdringen philosophischer Bildung. Die Philosophie humanisiere das Diesseits und vermöge daher mehr zur Förderung unseres irdischen Wohles beizutragen, als die Religion, die es mit dem Jenseits zu thun habe. — Gewifs fällt der Philosophie ein sehr beträchtlicher Anteil an der Erziehung des Menschengeschlechts zu höherer Vollkommenheit und damit zu reinerem Glücke zu, aber fürs eine ist die von E. zu Grunde gelegte Antithese von Philosophie und Religion falsch, fürs andere bleibt eine Durchdringung der Massen mit Philosophie eine Utopie und drittens ist vom richtigen Erkennen zum richtigen Handeln noch ein sehr weiter Sprung, der, wie auch schon dem Vortragenden in jener Sitzung von anderer Seite entgegengehalten wurde, nur bei dem Vorhandensein der rechten Charakterbildung entschlossen gethan zu werden pflegt. Der Vortragende verfehlte übrigens nicht zu erklären, dafs er nur ein Richtziel für eine fernere Zukunft habe aufstellen wollen.

Auf eine ähnliche Weltanschauung gründet sich F. P. Huber, *Dogmenlose Sittenlehre für Schule und Haus*. Die Vernünftigkeit ist das allwaltende Prinzip bei ihm. Die Vernunft hat die Menschen von Anfang an gelehrt, ihre Einrichtungen der allgemeinen Wohlfahrt ihrer Lebensgemeinschaften anzupassen. Um dies zu zeigen, geht Verf. bis auf die ältesten uns erkennbaren Lebensordnungen zurück, wo es noch keine Ehe und kein Eigentum gab, um dann die Fortschritte in der Gesittung nachzuweisen, die durch das Eintreten beider erzielt worden sind. Aus dem auch unser Gemeinschaftsleben bestimmenden Vernunftzweck des Gesamtwohls leitet er demnächst, worauf seine Endabsicht hinausgeht, unsere sittlichen Pflichten ab. Was an dem Buche Anstand nehmen läfst, liegt nicht sowohl in dem, was es enthält, als in dem, was es nicht enthält. Es fehlt die Erhebung zu religiöser Betrachtungsweise. Das Menschendasein nimmt sich aus, als ob sein Wohlergehen Selbstzweck wäre; das in den Völkern teils als dunklere Regung, teils mit hellerem Bewufstsein sich geltend machende Gefühl, im Dienste einer höheren Macht zu stehen, wird verkannt, Religion mit Dogmeninhalt verwechselt.

Über allerlei Schulangelegenheiten verbreitet sich unter der Aufschrift *Haus und Schule* und in der Einkleidung von Briefen Eschweiler. Er

steht zu Schrader und fufst auf der Grundlage der preufsischen Lehrpläne von 1882.

Ernste Worte an die deutsche Jugend richtet ein älterer Offizier. Ehrenfeste Gesinnung, mafsvoll verständige Lebensanschauungen sprechen aus seinen Mahnungen und Ratschlägen. Seine Grundsätze entnimmt er den Überlieferungen seines Standes, ohne sie einer tieferen Prüfung zu unterziehen.

Der 5. Direktoren-Versammlung der Provinz Schleswig-Holstein lag die Beantwortung der Frage vor: *Worin bethätigt sich vornehmlich die erziehliche Einwirkung des Lehrers auf seine Schüler?* Die angenommenen Leitsätze gliedern sich in die Gruppen: 1. Schule und Haus. 2. Persönliches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. 3. Stärkung des sittlichen Ehrgefühls und des sittlichen Mutes. 4. Bekämpfung der Neigung zur Unwahrheit. 5. Erziehung zu ernster Arbeit. 6. Heranziehung der Schüler zur Mitarbeit an der Aufrechterhaltung der Schulzucht. 7. Schülervereine. An die Spitze von 1 wurde der Satz gestellt: „In der Gesundheit des Elternhauses, das mit sittlichem Ernst und Pflichttreue für die Kinder sorgt, liegen die kräftigsten Wurzeln der Erziehung. Es ist daher die Aufgabe der Schule, in der erziehlichen Behandlung der Schüler möglichst Übereinstimmung zwischen Eltern und Schule herbeizuführen.“ Zu 2 wird besonders die Wichtigkeit betont, die es für den Lehrer hat, die Eigenart der Schüler zu erforschen. Der leitende Gedanke von 3 lautet: „Der Lehrer hat dahin zu wirken, dafs der Schüler mit wachsender Bildung und werdender Reife sich selbst achten und die Pflicht der Selbstzucht ausüben lerne.“ Weiterhin wird es als ein Gesetz der Erziehung hingestellt, die Versuchung zu Lüge und Täuschung vom Schüler möglichst fernzuhalten; regelmäfsige Hausarbeiten durch alle Klassen werden zur Gewöhnung an ernstes Arbeiten für unentbehrlich erklärt; Schüler sollen nicht zu Aufsehern ihrer Mitschüler bestellt werden, wobei jedoch die Vorturner nicht mitzuverstehen sind. Unter 7 spricht die Versammlung ihre Auffassung dahin aus: „Vereine unter den Schülern, welche die Ausbildung von Geist, Gemüt und Körper in freierer Weise zu fördern bezwecken, sind zu gestatten.“

Von der freudigen und begründeten Wahrnehmung erfüllt, dafs unser deutscher Reichsstaat seine charaktererziehende Macht bereits sichtbarlich an Lehrern und Schülern bethätigt hat, führt W. Wolff in kurzen und klaren Zügen aus, welche Mitwirkung die einzelnen Lehrgegenstände ohne jedes künstliche Bemühen an der *Charakterbildung der Schüler höherer Lehranstalten* auszuüben vermögen.

In P. J. Thiel, *Die Erziehung der Persönlichkeit zum Charakter* hätten wir den Schematismus der vier Temperamente gern entbehrt, durch den die Auffassung der vorgeführten Persönlichkeiten aus Geschichte und Litteratur recht oft beeinträchtigt worden ist, und dafür lieber mehr des Guten über die Einwirkung des Erziehers auf den Charakter gehört. Verf. bemerkt mit Recht, dafs unsere Erziehungswissenschaft sich viel zu über-

wiegend mit der „erkennenden Seele“ und zu wenig mit dem Gefühlsleben beschäftigt hat.

Die folgenden Schriften haben es mit einzelnen Seiten der Erziehungskunst zu thun.

Der Vortrag von Professor E. Hoppe in Hamburg *Wie bewahren wir unsere Jugend vor der Unsittlichkeit?* zeichnet sich ebensowohl durch strenge Beschränkung auf vorliegende Thatsachen in der Vorführung der Sittenzustände, als durch milden, aber tiefen Ernst in der Bezeichnung der zur Abwehr des Schlimmen zu ergreifenden Maſsnahmen aus. Legt der Vortragende auch auf einschränkende Zuchtgebote seitens des Erziehers und des Staates ein erhebliches Gewicht, so stehen ihm die positiven Förderungsmittel des Guten, insbesondere die religiösen, doch noch höher.

Können wir auch der Begründung des *Ehrgefühls* auf den „Beifallstrieb“ nicht zustimmen, sondern erblicken in der Ehre das Bewuſstsein vom eigenen Wert, das im Selbstzeugnis und in dem der Anderen zum Ausdruck gelangt, so teilen wir doch Gymnasialdirektors H. Meier-Schleiz Ansicht, daſs das nationale Ehrgefühl der Deutschen noch immer und auch von seiten der Schule einer Verstärkung bedürftig ist.

Mit tiefeingedrungener Kennerschaft der menschlichen Seele und des Erziehungswerks erörtert Keller-Bensheim das Wesen der *Belohnung*. Das Entscheidende für das Fortschreiten im Guten und Wahren ist das hieran erweckte innere Wohlgefallen, der Belohnung kommt nur die Bedeutung eines Hülfsmittels zu. Die edelste Art der Belohnung durch äuſsere Reizmittel ist die „Belohnung durch Beweise der Achtung und Liebe“, demnächst folgt die durch Anerkennung und durch ausdrückliches Lob. Ohne die dagegen sprechenden Bedenken gering zu veranschlagen, erklärt sich K. auch für Prämien. Wir meinen, die Gegengründe sind überwiegender Art.

Was ist das *Gedächtnis* und wie ist es zu üben? Diese Frage behandelt Professor F. Kirchner in Berlin. Wir gewinnen aus seiner eingehenderen Studie einen schätzbaren Überblick über die von anderen in alter und neuerer Zeit über das Gedächtnis ausgesprochenen Ansichten und erhalten brauchbare praktische Zielweisungen. K.'s eigene Begriffsbestimmung des Gedächtnisses lautet: „es ist eine Fähigkeit des Bewuſstseins“. Zu schroff, will uns dünken, lehnt K. die physiologische Seite des Gedächtnisses ab: von der Beschaffenheit der Wachstafel hängt doch auch viel für die Reproduktionsfähigkeit des Phonographen ab.

Grundzüge einer Gedächtnislehre hat Privatdozent E. Dreher eine Vorlesung genannt, in der er Materialien, in experimentellen Ergebnissen und Betrachtungen bestehend, darbietet.

Die Untersuchungen der Psychophysik stehen noch in den Anfängen, mit Recht lenkt jedoch Professor E. Hannak in Wien in einem Vortrage *Über den Einfluſs der experimentellen Psychologie auf die Erziehung* die allgemeinere Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit der Sache.

2. Unterricht.

Die alte Lateinschule durfte den Ruhm für sich in Anspruch nehmen, dafs sie in ihrem Hauptgegenstand den Schüler zu einem sicheren Können brachte. Als die Bedürfnisse der Neuzeit anderen Lehrgegenständen eine wachsende Bedeutung neben dem Latein einräumten, entstand die Gefahr, dafs der Schüler unter dem Vielerlei des Aufzunehmenden die Fähigkeit zu selbständiger Geistesarbeit nicht mehr genügend erwarb. Thierschs Einspruch gegen Johannes Schulzes System in Preufsen hatte hierin seinen berechtigten Grund. In Preufsen selbst näherte man sich aus demselben Grunde zu Wieses Zeit wieder der alten Lateinschule. Doch da die ganze Kulturbewegung vorwärts ging, so konnte die Schule doch nicht auf die Dauer ihr widerstreben. Die geistigen Lebensbedürfnisse der Gegenwart machten in steigendem Mafse ihre Ansprüche an die Schule geltend: Die neuzeitlichen Bildungsgegenstände gewannen unaufhaltsam breiteren Raum, und grundsätzlich ist jetzt schon im gröfsten Teile Deutschlands die Vorherrschaft des Deutschen vor dem Latein zur Anerkennung gelangt. Damit trat nun aber die Pflicht an die Schule heran, dafür zu sorgen, dafs in dem Hauptstück der Geistesbildung, in der Erziehung zu selbständiger Geistesarbeit, die Deutsche Schule unseres Deutschen Reiches nicht hinter der Lateinschule des alten Römischen Reiches deutscher Nation zurückstehe.

Es ist der Grundgedanke der Virchowschen Rektoratsrede über *Lernen und Forschen*, der Abiturient müsse Lust zum Lernen und Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten mitbringen. Die schon im Kinde vorhandene und bei richtiger Leitung zu Wifsbegierde und einem gewissen Forschungstrieb gesteigerte Lernlust habe seither in unseren höheren Schulen nicht die entsprechende Fortentwickeluug erfahren. Der überwiegend grammatische Betrieb der alten Sprachen sei vielmehr „für viele Schüler und vielleicht für noch mehr Eltern ein Gegenstand des Hasses geworden“. Ob die Sprachen bei veränderter Behandlung noch einmal wieder die rechte Lernlust zu erwecken vermöchten, bleibe abzuwarten. Dagegen gebe es eine Dreiheit von Lehrgegenständen, deren Methoden so weit ausgebildet sind, dafs sie, was nötig, vollständig zu erfüllen im stande sind. Das sind die Mathematik, die Philosophie und die Naturwissenschaften. Redner führt dies hiernach näher aus.

Zu ganz dem nämlichen Ergebnis wie Virchow, dafs Erziehung zu selbständiger Geistesarbeit vor allem not thue, gelangt ein angesehener Schulmann, der sonst in sehr vielen grundsätzlichen Fragen von Virchow sich weit entfernt, der Provinzialschulrat Rothfuchs in Westfalen. Er erblickt sehr richtig in seinen *Bekenntnissen aus der Arbeit des erziehenden Unterrichtes* in der Anordnung der preufsischen Lehrpläne von 1892, dafs aufser den Aufsätzen im Deutschen in verschiedenen anderen Fächern kleinere Ausarbeitungen in der Klasse angefertigt werden sollen, einen höchst entwickelungsfähigen Keim. „Der deutsche Aufsatz — erklärt er — ist von der zu pflegenden Selbstthätigkeit und Selbständigkeit

des Primaners die Krone.“ Sein Vorschlag geht nun dahin: „jährlich vier Aufsätze (zwei häusliche und zwei Klassenaufsätze) fallen dem Deutsch- (und Geschichts-) Lehrer zu, und von diesen werden einer aus der Geschichte und die anderen drei aus dem Bereiche der deutschen Lektüre entnommen. Hierzu kommen die vier Aufsätze der (vorgenannten) Fachlehrer, je einer aus der Religionslehre, aus der griechischen (bezw. englischen), aus der lateinischen (bezw. französischen) Lektüre und aus den Naturwissenschaften“. Gemeint sind in den einzelnen Fachgegenständen häusliche Aufsätze, die vorgeschriebenen kleinen Ausarbeitungen in der Klasse sollen daneben bestehen bleiben. „Wie es jetzt steht, so kommen die Schüler, die gute Aufsätze bei anderen als gerade dem Deutschlehrer schreiben würden, zu gar keiner Geltung. Die deutschen Aufsätze entnehmen ihren Stoff zu einseitig aus dem deutschen Unterrichte; der Deutschlehrer ist der schwer belastete Mann; die Schüler haben nur in seiner Schreibart das Muster ihres Stiles und werden häufig nicht weitherzig genug gebildet und beurteilt, wenn der Genius ihres Muttersprachgefühles etwas anders und dabei doch in guter Sprache fühlt. Vielseitigkeit des Aufsatzstoffes, Mannigfaltigkeit der Aufsatzformen, Entlastung des Deutschlehrers und ein möglichst freier Flügelschlag des Muttersprachgefühls der Deutschlernenden — das sind die Gesichtspunkte, die wir bei unserem Vorschlage im Auge haben.“ In dieser Ausdehnung soll fortab „jeder Lehrer ein Lehrer des Deutschen sein“.

Der Berichterstatter begrüfst in diesen Vorschlägen auf das freudigste eine Ergänzung zu den Wünschen, die er Jb. V, II 9 ausgesprochen hat. Daselbst regte er es an, die Aufgaben zum deutschen Aufsatz der Reifeprüfung allen Pflichtfächern zu entnehmen und das Los jedesmal über drei davon den Prüflingen zur Wahl zu stellende entscheiden zu lassen. Nach Annahme von Rothfuchs' Vorschlägen scheint dem Berichterstatter die Annahme des seinigen nur die Konsequenz zu sein. Wir hätten jedoch bezüglich Rothfuchs' Aufstellung noch eine kleine Abänderung zu beantragen. Seine beiden Klassenaufsätze im Deutschen könnten ebensogut wie die Klassenaufsätze in den anderen Fächern bei der Zahl von 8 Aufsätzen im Jahre aufser Rechnung bleiben, und dafür statt der von ihm in Aussicht genommenen 4 häuslichen Fachaufsätze deren 6 geschrieben werden. Einer von den 2 + 4 würde der Geschichte, der zweite auf dem Gymnasium den Neufremdsprachen, auf dem Realgymnasium dem Latein zu überweisen sein. Von den dem Deutschen verbleibenden 2 häuslichen Aufsätzen wäre die Aufgabe für den einen in der Regel aus der deutschen Litteratur, für den anderen aus dem allgemeineren Bildungs- und Erfahrungskreise der Schüler zu wählen. Der Stoff der deutschen Litteratur gelangt im Deutschen aufserdem noch einmal in den freien Vorträgen zur selbständigeren Durcharbeitung durch die Schüler.

Diese *freien Vorträge* raten wir ja nicht voreilig mit Ungunst betrachten zu wollen. Über die hierin möglichen Leistungen in Prima wird man erst sicherer urteilen können, wenn diejenigen Schüler Oberprimaner

geworden sind, die jetzt von Untersekunda an hierin geübt werden. Mag auch der Durchschnitt der Untersekundaner über das Hersagen von Auswendiggelerntem noch wenig hinauskommen, setzt man die Übungen nur unverdrossen fort, so wird der Oberprimaner sich schon freier in seiner Rede zu bewegen wissen. Diese Vorträge bieten durch die den Schülern zu gestattende gröfsere Freiheit in der Wahl der Aufgabe selbst vor den Aufsätzen noch den Vorzug, dafs sie der individuellen Thätigkeitsrichtung stärker entgegenkommen und damit die Schaffensfreude zu erhöhen vermögen.

Mit Lust gethane Arbeit verursacht keine Überbürdung. Nicht mit ängstlicher Bewahrung der Jungen vor einer irgendwie anstrengenden Geistesarbeit ist dem Überbürdungsgeschrei nachzugeben, sondern mit der Fürsorge dafür, dafs die geforderte Arbeit Arbeitslust erregt, ist der wirklichen Überbürdung wirksam entgegenzutreten. Arbeiten oder untergehen, das bleibt heute noch ebenso wahr wie früher.

Zu grofsem Dank verpflichten diejenigen Anstalten alle schulmännischen Kreise, die ihre eingehender ausgearbeiteten *Lehrpläne* veröffentlichen.

Eine ganz musterhafte Probe von solch einem *Lehrplan* liegt in dem des Königstädtischen Realgymnasiums in Berlin vor, zunächst Teil I, Religion und die Sprachen umfassend. Mit fachmännischer Beherrschung wird jeder einzelne Lehrgegenstand behandelt, die einzelnen Fächer untereinander finden aber ihren Vereinigungspunkt in ganz naturgemäfser, von aller Konzentrationskünstelei freien Weise in der Beisteuer, welche jedes von ihnen zum allgemeinen Reingewinn an idealem Bildungsgut gewährt.

Mit sehr bestimmter Absichtlichkeit geht auf Konzentration aus der *Lehrplan der Quarta*, welchen Direktor Dr. Gustav Richter in Jena einem mit der Führung dieser Klasse betraut gewesenen Kandidaten zu veröffentlichen erlaubt hat. „Im Mittelpunkte des gesamten Klassenunterrichts steht der Unterricht in der griechischen und römischen Geschichte.“ Im naturkundlichen Unterricht wurde deswegen „Flora und Fauna des Mittelmeergebietes berücksichtigt.“ „Im geographischen Zeichnen werden bei den geometrischen Hilfskonstruktionen, welche wir den Umrifszeichnungen zu Grunde legen, die Parallele bei der Apenninenhalbinsel, Rechteck und rechtwinkliges Dreieck bei der Pyrenäenhalbinsel, Quadrat und Dreieck bei Frankreich, Trapez und Dreieck bei Afrika verwendet.“

In ein vollständiges System für den österreichischen Gymnasiallehrplan durch alle Klassen hindurch hat Professor Dr. Loos die Konzentrationsidee gebracht. Er stellt für jede Klasse mehrere Centren der „Inneren Konzentration“ auf, je nach den näheren Beziehungen der einzelnen Lehrfächer untereinander. Es folgt dann noch ein Abschnitt „Äufsere Konzentration“, die Lehrfächerverteilung nebst dem Klassenordinariat, den Lehrplan und Stundenplan, die Konferenzen und die Klassenbücher angehend.

Unser Urteil geht dahin: Wissenschaftlich Zusammengehöriges gehört auch im Unterricht zusammen, z. B. Sprache und Geschichte eines Volkes, Mathematik und Physik. Nicht jedoch wird durch mehr oder weniger

künstliche Konzentrationen in der Lehrverfassung der Gefahr vorgebeugt, dafs die Schüler unzusammenhängende Wissensstücke erhalten, sondern erstens dadurch, dafs der Lehrer sowohl ein tüchtiger Fachmann in seinem eigenen Wissensbereiche, als auch fähig ist, „von einer Scienz in die andere hinüberzublicken“, und zweitens dadurch, dafs man den Schülern reichlich Gelegenheit giebt und sie eifrig übt, aus dem aufgenommenen Lehrstoff und dem Ganzen ihres Bildungsschatzes zusammenhängende Gedankenreihen in ihren Aufsätzen und Vorträgen zu liefern.

Bei seinen *Fünf Wochen Hospitierung an Berliner Gymnasien* hat Ed. Martinak, Gymnasialprofessor in Leoben, im allgemeinen das Charakteristische recht gut beobachtet. Nur wenige thatsächliche Irrtümer (z. B. Teilnahme aller Schüler ohne Unterschied des Bekenntnisses an den Schulandachten; keine Doppelstufe im Geschichtsunterricht) sind ihm begegnet; manchmal war auch sein Beobachtungsfeld ein zu beschränktes, um allgemeinere Urteile fällen zu können, wie es z. B. hinsichtlich der angeblich zu geringen Frische in der Teilnahme der Schüler am deutschen Unterricht geschehen ist. Sein Besuch fiel noch in die Zeit vor Einführung der neuen Lehrpläne. Dem in Kraft gebliebenen österreichischen Organisationsplan von 1849 gibt er den Vorzug vor den preufsischen Lehrplänen von 1882, da sie das Gleichgewicht zwischen den humanistischen und realistischen Fächern nicht so gut hergestellt hätten. Die österreichische Weise zeichne sich durch „eine gewisse frische Anschaulichkeit und Unmittelbarkeit im Lehren und Auffassen“ aus, die ästhetische Begabung der Schüler scheine ihm eine höhere zu sein. Dagegen hätten ihm seine Wahrnehmungen an den preufsischen Gymnasien Zeugnis abgelegt „von der im allgemeinen Volkscharakter gelegenen gröfseren körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit, von dem durchaus regeren Pflichtbewufstsein und von der gewifs strengeren häuslichen Erziehung. Dazu kommt, dafs man von Schule und Bildung überhaupt eine höhere und ernstere Auffassung hat; man schätzt Bildung höher als bei uns, man achtet aber auch die Schule und den Lehrerstand mehr.“

In vierter Auflage kehren wieder *Die formalen Stufen des Unterrichts. Eine Einführung in die Schriften Zillers.* Von Seminardirektor Th. Wiget in Rorschach. — Eine zweite Auflage hat erhalten *Das katechetische Lehrverfahren auf psychologischer Grundlage* vom Mittelschul-Rektor Joh. Schmarje. Kommt das Buch auch in erster Linie für Mittelschulen zur Verwendung, so kann doch jeder Lehrer aus der gründlichen, das Altbewährte schätzenden und das Selbsterarbeitete anspruchslos damit verbindenden Behandlungsweise des Verf. viel über den Gegenstand lernen.

Anziehend und zutreffend behandelt mit Rücksicht auf den Unterricht Fr. Stehlich *Die Sprache in ihrem Verhältnis zur Geschichte.* Er beschränkt sich in der Hauptsache auf Deutschland und gliedert seine Aufgabe in die Teile: I. Die Geschichte in ihrem Einflufs auf die Sprache a) als Sprachbildnerin; b) als Sprachverbreiterin. II. Die Sprache als wirkende Ursache in der Geschichte.

Die Frage nach der Berechtigung der *Mundart* neben der Hochsprache hat für alle Schulen ihre grofse Bedeutung. Für die Volksschule sucht A. Kufs sie dahin zu beantworten, dafs er den „Dialekt“ nur als „Ausgangspunkt“ für die Einführung in die Hochsprache gelten lassen will.

Realgymnasialdirektor P. Lehmann in Stettin bietet einige *Gedichte Friedrichs des Grofsen* in deutscher Übertragung, von dem sehr berechtigten Wunsche geleitet, damit auf eine Quelle von gröfster Wichtigkeit für Friedrichs Innenleben eindringlicher hinzuweisen. — Gymnasialdirektor A. Grumme in Gera möchte statt der Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne von 1892 für *die alten Sprachen und die alte Geschichte* den alten Zustand wiederhergestellt sehen.

Die Führer des Deutschen Vereins für *Knabenhandarbeit*, E. von Schenckendorff, der Vorsitzende, und W. Goetze, der Direktor der Lehrerbildungsanstalt des Vereins in Leipzig, haben beide im Berichtsjahr Vorträge über den Stand der von ihnen geförderten Sache gehalten. Wir entnehmen ihren Ausführungen Nachstehendes. Der Verein hat (1892) etwa 200 korporative und ungefähr 800 persönliche Mitglieder. Werkstätten giebt es in Deutschland etwa 300. Das Reich gewährt eine jährliche Beihilfe von 2500 Mk., Preufsen eine solche von 14 000 Mk., Sachsen ebenfalls von 14 000 Mk., Baden von 2000 Mk. Die Unterhaltung der Schülerwerkstätten, Arbeitsschulen u. s. w. wird in Deutschland hauptsächlich von Stadtgemeinden, Vereinen oder Privaten bestritten. Der Gesamtaufwand in Deutschland seitens staatlicher Behörden und Gemeinden beläuft sich auf 97 000 Mk. In Frankreich ist der Knabenhandarbeitsunterricht laut Gesetz von 1882 Pflichtfach in der Volksschule. In 20 000 Schulen ist er zur Einführung gelangt. Paris allein zahlt (1890) 486 000 Frcs. In Schweden verausgabt der Staat jährlich 138 451 Mk. nach unserem Gelde, dazu kommen Beiträge der Provinzen, Vereine u. s. w. in Höhe von ungefähr 225 000 Mk. In Norwegen ist der Slöjd Pflichtfach in allen städtischen Schulen und den Lehrerseminaren, Wahlfach in den Landschulen. Der dänische Staat unterstützt den Handarbeitsunterricht mit jährlich 18 000 Mk. nach unserem Gelde. Es mag an diesen Angaben genügen, aus denen schon deutlich genug hervorgeht, wie weit Deutschland nach Verhältnis seiner Einwohnerzahl noch hinter seinen hier genannten Nachbarn in den Aufwendungen für den Knabenhandarbeitsunterricht zurücksteht. Es gibt nach Goetzes Aussage kaum einen Kulturstaat mehr, in den er nicht Eingang gefunden hätte. Die uns aufser den hier verwerteten beiden Vorträgen zugegangene Litteratur stellen wir unter „Knabenhandarbeit“ im Schriftenverzeichnis zusammen.

Wir gehen zu einer Überschau der für die *Lektüre der Schüler* in Betracht kommenden Litteratur über.

Zum Abschlufs gelangt ist im Berichtsjahr die Herausgabe der *Gesammelten Schriften und Denkwürdigkeiten des General-Feldmarschalls Grafen Helmuth von Moltke.* In richtiger Erkenntnis des ganz hervorragend hohen Wertes, den diese herrliche Hinterlassenschaft unseres grofsen

deutschen Feldherrn als Quelle unerschöpflich reicher Belehrung und edelsten Genusses gerade auch für die reiferen Zöglinge unserer höheren Schulen besitzt, hat die Mittlersche Verlagsbuchhandlung die sämtlichen 7 Bände den „Jahresberichten“ in dankenswertester Weise zur Verfügung gestellt. Vor eine hohe und lohnende Aufgabe sieht sich Schule und Haus gegenüber dem Inhalt dieses neunzigjährigen grofsen Menschenlebens gestellt, um der Jugend die rechte Leitung und Hilfsleistung bei ihrem Eintritt in diesen geweihten Kreis zu bieten und ihr den besterreichbaren Gewinn aus ihrer Bemühung um ein tieferes Sicheinleben zu sichern. Nur einige wenige Andeutungen in dieser Richtung können hier ihren Platz finden. Neben Goethes Leben liegt wohl das keines andern unserer ersten Männer in so durchsichtiger Klarheit vor uns ausgebreitet, wie Moltkes. Vieles haben beide Unsterbliche miteinander gemein, in vielem heben sie sich voneinander ab, der Dichter und der Held. Überaus fruchtbar kann der Gesichtspunkt einer vergleichenden Betrachtung der Bildungsgeschichte beider werden. Beiden hatte die Natur einen starken und tiefen Drang nach dem Höchsten menschlicher Vollkommenheit eingepflanzt, beiden die schönsten Gaben hierzu verliehen. Auf sanften Wellen schaukelte ein freundliches Geschick den jungen Goethe, ernst und hart war die Schule, in die das Leben den jungen Moltke nahm. In die heiteren Bereiche der Phantasie schwang sich der eine mit Adlerflug empor, auf dem rauhen Boden der Wirklichkeit in entsagungsvoller Ausübung strenger Dienstespflichten stählte der andere seinen Charakter. Wie ein Götterjüngling bezauberte der junge Dichter alles, wo er erschien, ohne Wirkung auf weitere Kreise blieb das Auftreten des in seiner zurückhaltend schweigsamen Art oft für stolz gehaltenen jungen Offiziers. In früher Jugend feierte der Dichter des Götz und Werther schon höchste Triumphe, über die Mitte von Moltkes Leben hinaus dauerte es, bis der Lorbeer die Stirn des Schlachtendenkers von Königgrätz und Sedan schmückte. Als Leuchten der Weisheit haben dann aber beide, Goethe und Moltke, in rüstigem Greisenalter Licht und Leben um sich verbreitet, bis ein sanfter Tod das Sterbliche von ihnen schied. Steht Goethe da als der Geistesfürst im Zeitalter der Humanität, so feiern wir in Moltke den Mann, der in unübertroffen vorbildlicher Art das Streben jener Zeit nach schöner Menschlichkeit mit dem der unsrigen nach gemeinnützigem Handeln in sich vereinigt. Und welches Glück nun für uns und das heranwachsende Geschlecht, dafs wir in der Lage sind, solch einer Persönlichkeit inneres Sein, ihr Werden und Wachsen bis zur letzten vollsten Entfaltung ihres Wesens hin durch die kleinsten Einzelzüge hindurch aus vielen hunderten von Briefen an die dem Herzen des Schreibenden am nächsten Stehenden und andere, aus schmucklosen Selbstaufzeichnungen und treuen Erinnerungen von Verwandten und Freunden zu verfolgen. Wie liebenswürdig erscheint hierin der Mensch neben dem Helden, welche anmutige Feinheit zarter Empfindung paart sich hier mit dem schärfsten Verstand, der unbeugsam entschlossenen Willenskraft, wie ist doch sein köstlicher Humor

nichts anderes, als der feinste Atemzug einer in ruhiger Klarheit in alle Wechsel der Dinge verharrenden Seele. Wahrlich, ein deutscher Jünglin der seinen Moltke so recht tief in sich aufgenommen hat, besitzt in ih einen siegesmächtigen Führer zu würdigem Emporklimmen auf sein Lebensbahn.

Aufser dem Feldherrn und dem ganzen Menschen kommt nun ab auch noch der Schriftsteller und Redner sehr wesentlich bei Moltke i Betracht. Wir besitzen in der deutschen Litteratur kein zweites Wei über Kriegsgeschichte, das sich in seinem eigenartigen Wert Moltk „Geschichte des deutsch-französischen Krieges von 1870/71“ an die Seit stellen liefse. Das Hauptwerk über den Krieg von 1870/71 ist und bleil ja das klassische Generalstabswerk. Diese umfassende Darstellung, di unter Moltkes Oberleitung entstanden und teilweise auch persönlich vo ihm mitverfafst ist, gehört jedoch nicht der allgemeinen, sondern de militärischen Fachlitteratur an. Die „Geschichte des deutsch-französische Krieges“ dagegen, die aus des Feldherrn Feder allein stammt, bietet jedei Gebildeten den besten Überblick über den allgemeinen Gang und innere Zusammenhang in der ganzen Reihe der Ereignisse. Cäsar schrieb sein Kommentarien, aber es fehlt uns an der Kontrolle aus den Darstellunge seiner Gegner, Friedrich der Grofse schrieb die Geschichte seines Siebei jährigen Krieges, aber er konnte nicht auf eine grundlegende wissenschaf liche Arbeit sich stützen, wie Moltke auf das Generalstabswerk. Cäsa stellt Fremdes, Friedrich uns schon weiter Entrücktes, Moltke soeben ge schichtlich Gewordenes dar. Cäsar schrieb lateinisch, Friedrich französisc Moltke deutsch. So darf man wohl sagen: wer heut der deutschen Ju gend klar machen will, was ein Feldzug heifst, der kann das nicht besse erreichen, als wenn er sie ins Verständnis von Moltkes „Geschichte de deutsch-französischen Krieges“ einführt. Allerdings mufs er selbst daz auch einiges soldatische Verständnis besitzen, sonst überlasse er es liebe anderen. Was für eine Zeitvergeudung ist seither damit begangen, un welcher Gewöhnung an leeren Phrasenschwall damit Vorschub geleist worden, dafs Geschichtsbuchschreiber und Schulmeister, die vom Wese des Krieges keine Ahnung besafsen, auf ein paar unsichere Angaben alte und mittelalterlicher Schriftsteller hin pompöse Schlachtdarstellungen z geben und sich in deklamatorischen Bravourstücken über angebliche kriege rische Bravourstücke zu ergehen liebten.

Moltkes Schriften „Holland und Belgien in gegenseitiger Beziehun seit ihrer Trennung unter Philipp II. bis zu ihrer Wiedervereinigung unte Wilhelm I.“ und „Darstellung der inneren Verhältnisse und des gesel schaftlichen Zustandes in Polen“ sind Musterbeispiele für die Kunst, au geschichtlichem Wege sich das Verständnis von Zeitereignissen zu er schliefsen, dort der belgischen, hier der polnischen Erhebung von 183(Die Befähigung und Gewöhnung, alles, was das Leben ihm entgegenbracht nach allen Seiten hin zu beobachten und zu durchdenken, lenkte seine Blick auf das Frühere zurück, erweckte seinen Forschungseifer und ga

ihm die Stützpunkte zur richtigen Beurteilung des geschichtlichen Materials. So wurde er zum Geschichtschreiber. Der Bedrohung der Rheingrenze durch die Franzosen 1840 verdanken wir Moltkes Schrift „Die westliche Grenzfrage“, welche, man möchte sagen, das naturgesetzlich Bedingte in dem politischen Verhältnis Deutschlands zu Frankreich während des ganzen Verlaufs der Geschichte zu einer umfassenden und überzeugenden Anschauung bringt und somit praktische Bedeutung bis in die Gegenwart hinein behalten hat. — Hieran schliefsen sich zeitlich und ihrem Entstehungsgrunde nach seine Aufsätze „Zur orientalischen Frage“, die in Verbindung mit den berühmten „Briefen aus der Türkei“ in unübertroffener Weise den alten Orient im 19. Jahrhundert uns vor Augen führen. — Wie viele sind nicht überrascht worden, als sie hörten, Moltke habe seiner Zeit auch zu den Gründern und zum Aufsichtsrat der Berlin-Hamburger Eisenbahn gehört. Wie berufen er dazu war, beweist seine Abhandlung „Welche Rücksichten kommen bei der Wahl der Richtung von Eisenbahnen in Betracht“, eine Überschrift, hinter der sich aber wieder ungeahnte Fachkenntnisse und -Erörterungen technischer und volkswirtschaftlicher Natur verbergen. Solch eine Abhandlung, unter sachkundiger Anleitung der Jugend nahe gebracht, ist ein treffliches Kapitel zur Einführung in unser heutiges Kulturleben.

Und zum Schlufs: Moltke der Redner. Fassen wir uns kurz wie er selbst. Beredsamkeit ohne Rhetorik, deutsch und wahr, überzeugend aus der Fülle der Sachkenntnis heraus und durch die Klarheit des Gedankenganges. Er redete was seines Amtes, und seinen Worten fehlte es nicht an Kraft und Nachdruck. Auch hierin ein Vorbild für unsere deutsche Jugend.

Von unschätzbarem Gewinn für unsere Schulzwecke wäre es, wenn die Verlagshandlung die Hand dazu bieten möchte, dafs das für die Jugend unserer höheren Schulen Geeignetste aus Moltkes litterarischer Hinterlassenschaft in besonderen Ausgaben zu einem wohlfeileren Preise zugänglich würde, um es nicht nur als Privat- sondern auch als Klassenlektüre benutzen zu können.

Unter der beliebt gewordenen Marke „N. N. als Erzieher“ hat Felix Dahn ein Büchelchen herausgegeben, *Moltke als Erzieher* benannt, das jedoch von Moltke hauptsächlich nur die „Geschichte des Krieges von 1870/71“ berücksichtigt, mit allerhand anderen Betrachtungen aufserdem durchschossen ist und als „Anhang“ oder in Wirklichkeit als Vorspiel Betrachtungen über den Entwurf eines Volksschulgesetzes in Preufsen giebt. Auf jede künstlerische Einheit der Behandlung ist in dem Büchelchen gänzlich verzichtet.

Die *Erinnerungen aus dem äußeren Leben von Ernst Moritz Arndt* sind, herausgegeben von R. Geerds, nun auch bei Reclam erschienen. Mit ebendenselben beginnt ein von H. Rösch veranstaltetes Lieferungswerk *Ernst Moritz Arndts Ausgewählte Werke.* Schon die siebente Auflage ist erforderlich geworden von des Buchhändlers *Friedrich Perthes*'

Leben. — Arndt und Perthes gehören nicht nur als Zeitgenossen zusammen, sondern sind sich auch geistig nahe verwandt. Beide tiefergriffene Zeugen von Deutschlands Schmach und beide hochverdient um die Wiederaufrichtung des Vaterlandes, übten sie ihren grofsen Einflufs auf ihre Zeitgenossen aus kraft ihrer Persönlichkeit, die von tiefer Gottesfurcht getragen, von jeder Menschenfurcht frei war. Jeder von ihnen ein tüchtiger Mann in seinem besonderen Berufe, stellten sie doch stets ohne Wanken und ohne Schwanken das Wohl des Ganzen über jede Sonderrücksicht. Ein frei nach seinem inneren Lebensgesetz sich gestaltendes deutsches Volkstum strebten sie zu erkämpfen, weil freie sittliche Selbstbestimmung ihr eigener Lebensnerv war. Arndts Bedeutung als Schriftsteller und Dichter gehört der Geschichte an, Perthes hat sich als ein ebenso kluger und kühner wie streng gewissenhafter Geschäftsmann auch seinerseits einen Ehrenplatz in der Geschichte des deutschen Bürgertums verdient. Mögen viele unserer jungen Leute recht viel von beiden lernen!

Aus dem von Ranke veröffentlichten Briefwechsel Friedrich Wilhelms IV mit Bunsen wissen wir, wie freundschaftlich naher Art die Beziehungen zwischen beiden waren und wie, namentlich in den kirchlichen Fragen, der König mit Vorliebe in vertrauten Gedankenaustausch mit B. getreten ist. Nun hat B. Baehring das Lebensbild von *Christian Karl Josias Freiherr von Bunsen* als das „eines deutsch-christlichen Staatsmannes dem deutschen Volk dargeboten“. Es ist ein auch dem reiferen Schüler mit Nutzen in die Hand zu gebender bedeutender Beitrag zur Zeitgeschichte Friedrich Wilhelms IV. Bunsens Grundgedanke war, die ganze Lebensführung in Haus und Staat zu durchchristlichen und im Gegensatz zu der engeren Dogmatik der verschiedenen Landeskirchen eine Evangelische Nationalkirche mit Gemeindevertretung und bischöflichem Amt anzustreben.

Das Lebensbild von *Johannes Janssen*, das L. Pastor „vornehmlich nach den ungedruckten Briefen und Tagebüchern desselben“ entworfen hat, stellt, wie man auch über Janssens „Geschichte des deutschen Volkes“ denken mag, doch soviel aufser allem Zweifel: J. war ein warmer Freund seines deutschen Vaterlandes, er lebte mit idealer Selbstverleugnung seinen wissenschaftlichen Zwecken, er wurde als liebenswürdiger Mensch von zahlreichen Freunden, hochangesehenen Männern und Frauen, Katholiken und Protestanten, wertgeschätzt, er hat keinen persönlichen Feind hinterlassen. Der katholischen Jugend wird die nähere Bekanntschaft mit Janssens Lebensgang nicht erst besonders empfohlen zu werden brauchen, für die protestantische kann sie recht dienlich sein, um das Bedeutende in der „Geschichte des deutschen Volks“ hernach unbefangener zu würdigen.

Aus der Sammlung gemeinnütziger Vorträge, herausgegeben vom Deutschen Verein in Prag zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse, enthält das Heftchen 159 *Theodor Körner*, von A. Hauffen, 161 *Adalbert Stifter*, der Dichter des deutschen Böhmerwaldes, von K. Pröll. Die Schreibart

beider Darsteller ist anziehend und frisch, wohlgeeignet, deutsche Herzen für die deutschen Dichter zu gewinnen, in- und aufserhalb des Böhmerlandes.

Eine weitester Verbreitung würdige Vorführung der aufserordentlich hohen Verdienste des *Großherzogs Friedrich von Baden* um die Gründung und die Festigung unseres Deutschen Reiches hat aus Anlafs des 40jährigen Regierungsjubiläums Professor K. F. Müller in Karlsruhe unternommen.

Von den bei Gelegenheit der 77. Geburtstagsfeier des *Fürsten Bismarck* gehaltenen Festreden sind uns zwei der bedeutendsten zugegangen, die von den Professoren O. Pfleiderer in Berlin und R. Koser in Bonn, beide recht dazu angethan, gerade auch dem jüngeren Geschlecht die Pflicht unauslöschlicher Dankbarkeit gegen den grofsen Werkmeister unseres Deutschen Reichs zum lebendigen Bewufstsein zu bringen.

Sind die Lebensbilder hervorragender Männer ein Spiegel für die Jugend zur Nacheiferung zuvörderst im allgemeinen geistig-sittlichen Streben, so haben daneben für die besondere Berufswahl Schilderungen ihren grofsen Wert, die dazu bestimmt sind, dem jungen Menschen zu zeigen, welche Anforderungen die verschiedenen Berufsarten an ihn stellen würden und welche Lebensstellung sie ihm gewähren können. Aus der Reihe der von uns schon Jb. V, II 46 warm empfohlenen Schilderungen dieser Art unter der Gesamtbezeichnung *Was willst Du werden?* sind neuerdings ausgegeben worden Der Elektrotechniker [2], Der Reichspostbeamte [2], sodann Der Bergbeamte, Der Forstbeamte, Der Musikalienhändler, Der Zahlmeister, Der Zoll- und Steuerbeamte.

Was der Allgemeine Verein für Deutsche Litteratur für würdig gehalten hat zur Aufnahme in seine Bändefolge, besitzt damit schon den Stempel des Lesenswerten. Stehen nun noch dazu Verfassernamen auf dem Titelblatt, wie diesjährig wieder, so bedarf es nur der einfachen Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf das Erschienene. Es gehören diesmal dazu: Eduard Hanslick, *Aus dem Tagebuche eines Musikers* [3], Jakob von Falke, *Geschichte des Geschmacks im Mittelalter*, Rudolf von Gottschall, *Studien zur neuen deutschen Litteratur.*

3. Schulfeiern.

Die Sammlung *Neue und neueste Deutsche Kaiserlieder*, herausgegeben von Professor O. Köhler in Bernburg, umfafst Gedichte auf die drei Kaiser des Deutschen Reiches, die meisten darunter auf Kaiser Wilhelm II, auf die Mitglieder der kaiserlichen Familie, sowie auf die grofsen Mitstreiter Kaiser Wilhelms I und das Reich, und ist zur Verwendung bei den vaterländischen Schulfeiern bestimmt. Die Auswahl ist sehr reichhaltig und bietet mehreres von bleibendem Wert, hätte aber auf manches verzichten sollen, das dichterisch mittelmäfsig oder inhaltlich zu vorübergehend oder beides zusammen ist, und statt dessen mehr von dem vorhandenen Bedeutenderen aufnehmen können.

Die gehaltvollen *Schulreden* von M. Planck, Rektor des Karls-

gymnasiums in Stuttgart, sind zwischen 1879 und 1891 gehalten worden und bilden, wenn man namentlich die erste und letzte miteinander vergleicht, ein sprechendes Zeugnis dafür, wie unter der fortschreitenden Wirkung des Geistes unseres Deutschen Reiches bei einem im Antik-Klassischen wurzelnden einsichtigen Schulmann die Erkenntnis von dem Bildungswert der deutschen Sprache und Litteratur gereift ist.

Als Erinnerung an den verstorbenen Leiter des Tilsiter Realgymnasiums L. Koch sind dessen *Abiturienten-Entlassungsreden* aus den Jahren 1865—1888 veröffentlicht worden. Kennzeichnend für sein ernstes Streben, die Schüler seiner Anstalt immer vollkommener in das Wesen „wahrer Bildung“ einzuführen, sind besonders die drei über dieses nämliche Thema gehaltenen Ansprachen.

Jubelfeiern haben begangen: die 350jährige das Königl. Gym. zu Meldorf; 50jährige das Städt. R.-Gym. zu Elbing und die Grofsherzogl. Rsch. mit Pgym. zu Alzey. Die Einweihung eines *neuen Schulgebäudes* feierten: das Königl. Gym. zu Nordhausen; das Königl. Gym. zu Bonn; das Städt. Gym. zu Bochum; das Königl. Luisen-Gym. zu Memel. War der Grundaccord der Feierklänge überall Gott, Vaterland, Wissenschaft, so bot jede der festlichen Veranstaltungen doch auch wieder eine nach Ort und Umständen besondere Eigenart. Die Festreden zu Meldorf atmeten den Geist der Reformation, der die Schule entstammt; von kraftvollem Freimut waren die Worte des Direktors in der alten Reichsstadt Nordhausen getragen; der dem Gymnasium zu Memel neu verliehene Name der Königin Luise, der hohen Dulderin von 1807 und Siegerin von 1870, gab hier in seiner schwungvoll belebenden Kraft der Feier eine erhöhte Weihe; im hart arbeitenden Bochum wieder hob die Freude über die endliche Besiegung all der Hindernisse, die sich dem Neubau entgegengestellt, die Herzen und drückte sich vorzüglich in der warmen Ermahnung des Direktors an alle Beteiligten aus, sich der Opferwilligkeit der Bürgerschaft in den neuen stattlichen Räumen wert zu zeigen; zu Bonn am Rhein ergofs sich der Zauber der Landschaft des Siebengebirges, das hinüberschaut zu der jetzigen schönen Heimstätte des Gymnasiums, über das Ganze des Festes und ward noch durch eine dem Tage zu Ehren entstandene Dichtung voller Geist und Wohllaut erhöht.

III Schulpflege.

An zwei Stellen, im *Evang. Schulblatt* und in einer eigenen Schrift *Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung*, tritt Rektor Fr. W. Dörpfeld für die Bildung von „Schulgemeinden“ mit besonderen Vertretungskörpern ein, deren Mitglieder zu entnehmen sind den Eltern, der Gemeinde, dem Staat, der Kirche. Weder die Orts- noch die Kirchengemeinde seien für die Schulverfassung die richtige Grundlage. Wie sich jedoch die von ihm gewünschte Kon-

fessionalität der „Schulgemeinden“ überall durchführen lassen soll, ist bei der heutigen konfessionellen Gemischtheit der Bevölkerung schwer ersichtlich.

Am Schlufs seiner *Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts* zeichnet Rothfuchs die „Lehrerpersönlichkeit“, wie sie sein soll und mufs. Persönlichkeit geht über Methode. „Pädagogik ist in erster Linie eine Kunst.“ Er glaube nicht an den Niedergang des Idealismus in der Gegenwart, Idealismus sei überall da vorhanden, wo, wie es in unseren Schulen weit und breit geschehe, die Liebe zu Thron und Altar, zu Vaterland und Christentum der Jugend ins Herz geflöfst werde. Gelehrtentum mache den Lehrer noch nicht, er müsse zum Künstlertum in seinem Beruf gelangen. Die Söhne der besten Stände seien nur gerade gut genug zum Lehrerberuf, denn der Lehrer „ist ein Führer der deutschen Jugend aus den höheren Ständen in der kritischen Zeit der Willensbildung vom 15. bis 19. Lebensjahre“ und zu dieser Aufgabe gehört ein feiner sittlicher und gesellschaftlicher Takt. Nur den einen Satz aus den treffenden Ausführungen des Verf. können wir nicht billigen: der höhere Lehrerstand stehe „an allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbildung“ den anderen höheren Berufsständen voran, „an äufserem Ansehen und sozialer Stellung“ hinter ihnen zurück. Weder das eine noch das andere, behaupten wir, läfst sich in dieser Allgemeinheit aussprechen. Geistiges Vorwärtsstreben kann man keinem Stand als solchem zu- oder absprechen, das hängt von der Person ab, und die Rede von dem geringeren gesellschaftlichen Ansehen des Lehrerstandes gewissen Schichten nachzusprechen, die sich innerhalb ihres eigenen Zirkels höher dünken, diesen Gefallen sollte man ihnen nicht mehr thun, heutzutage, wo wir beispielsweise eine ganz beträchtliche Zahl von Schulmännern zu hohen und höchsten öffentlichen Ehrenämtern durch das Vertrauen ihrer Mitbürger erhoben sehen.

Von umfassenden Gesichtspunkten geht R. Hochegger, Professor an der Universität Czernowitz, in seinem sehr entschieden gehaltenen und bemerkenswerten Vortrage *Über die Kulturaufgabe des Lehrers und die Notwendigkeit eines freien Lehrerstandes* aus.

Der preufsische Staat hat seine Wertschätzung des höheren Lehrerstandes in den über das *Diensteinkommen* erlassenen Gesetzen vom Jahre 1892 bekundet. An den staatlichen Lehranstalten ist hiernach der Grundsatz der regelmäfsigen Dienstalterszulagen zur Geltung gelangt. Die nicht staatlichen Anstalten müssen dasselbe Durchschnittsgehalt wie die entsprechenden staatlichen gewähren. Ein Allerhöchster Erlafs ordnet die *Titel- und Rangverhältnisse.* Alle festangestellten wissenschaftlichen Lehrer führen die Amtsbezeichnung Oberlehrer, das obere Drittel derselben erhält der Regel nach den Charakter als Professor, die obere Hälfte der Professoren aufserdem den Rang der Räte IV. Klasse. Die Amtsbezeichnung Direktor wird auf die Leiter der sechsklassigen Anstalten ausgedehnt.

Vorbildung und Fortbildung des Lehrers. Von reicher Erfahrung unterstützt prüft Leop. Schmidt, Professor in Marburg, in unbefangener Weise die Vorwürfe, die gegen den *philologischen Universitätslehrer* er-

gymnasiums in Stuttgart, sind zwischen 1879 und 1891 gehalten wo
und bilden, wenn man namentlich die erste und letzte miteinander
gleicht, ein sprechendes Zeugnis dafür, wie unter der fortschreit
Wirkung des Geistes unseres Deutschen Reiches bei einem im A
Klassischen wurzelnden einsichtigen Schulmann die Erkenntnis von
Bildungswert der deutschen Sprache und Litteratur gereift ist.

Als Erinnerung an den verstorbenen Leiter des Tilsiter Realgy
siums L. Koch sind dessen *Abiturienten-Entlassungsreden* aus
Jahren 1865 —1888 veröffentlicht worden. Kennzeichnend für sein er
Streben, die Schüler seiner Anstalt immer vollkommener in das V
„wahrer Bildung" einzuführen, sind besonders die drei über dieses
liche Thema gehaltenen Ansprachen.

Jubelfeiern haben begangen: die 350jährige das Königl. Gym
Meldorf; 50jährige das Städt. R.-Gym. zu Elbing und die Grofshe
Rsch. mit Pgym. zu Alzey. Die Einweihung eines *neuen Schulgebä*
feierten: das Königl. Gym. zu Nordhausen; das Königl. Gym. zu B
das Städt. Gym. zu Bochum; das Königl. Luisen-Gym. zu Memel.
der Grundaccord der Feierklänge überall Gott, Vaterland, Wissens
so bot jede der festlichen Veranstaltungen doch auch wieder eine
Ort und Umständen besondere Eigenart. Die Festreden zu Meldo
meten den Geist der Reformation, der die Schule entstammt; von
vollem Freimut waren die Worte des Direktors in der alten Reich
Nordhausen getragen; der dem Gymnasium zu Memel neu verliehene
der Königin Luise, der hohen Dulderin von 1807 und Siegerin von
gab hier in seiner schwungvoll belebenden Kraft der Feier eine e
Weihe; im hart arbeitenden Bochum wieder hob die Freude über d
liche Besiegung all der Hindernisse, die sich dem Neubau entgegeng
die Herzen und drückte sich vorzüglich in der warmen Ermahnu
Direktors an alle Beteiligten aus, sich der Opferwilligkeit der Bürg
in den neuen stattlichen Räumen wert zu zeigen; zu Bonn am R
gofs sich der Zauber der Landschaft des Siebengebirges, das hinab
zu der jetzigen schönen Heimstätte des Gymnasiums, über das G
Festes und ward noch durch eine dem Tage zu Ehren entstanden
voller Geist und Wohllaut erhöht.

III Schulpflege.

An zwei Stellen, im *Evang. Schulblatt* und in
Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, fr
Schulverfassung, tritt Rektor Fr. W. Dörpfeld
„Schulgemeinden" mit besonderen Vertretungskörpern
zu entnehmen sind den Eltern, der Gemeinde,
Weder die Orts- noch die Kirchengemeinde sei
die richtige Grundlage. Wie sich jedoch di

hoben worden sind, und hält daran fest, dafs die Erweckung der Geister zu wissenschaftlicher Arbeitslust und -kraft das höchste Ziel bleiben mufs. — Zu den preufsischen *Gymnasialseminaren* nimmt in selbständiger Betrachtung und grofsenteils zustimmend Realgymnasialdirektor Hutt in Bernburg Stellung. — Den reichen Ertrag, den der *Italienische Kursus des Kaiserlich Deutschen Archäologischen Instituts zu Rom 1891* seinen Teilnehmern brachte, führt uns Realgymnasiallehrer M. Leeder in anregendem Erzählerton vor. — Ein *Pädagogisches Repertorium* bietet A. Vogel, bestehend in einer Chrestomathie aus den Werken angesehener schulwissenschaftlicher Schriftsteller und in einer umfangreichen Litteraturangabe, jedoch ohne die Zeitschriften. Eine solche Chrestomathie enthält ihrer Natur nach sehr viel Wertvolles im einzelnen, aber als Ganzes ist sie allzu vielseitig, in jedem Abschnitt hat immer nur einer von den vielen Gewährsmännern das Wort. — Die Entstehung und Beschaffenheit der *Pädagogischen Bibliotheken, Schulmuseen und ständigen Lehrmittelausstellungen der Welt* behandelt J. Beeger, wobei sich zeigt, wie verhältnismäfsig wenig dafür bislang noch in Deutschland geschehen ist. — Aschersons *Universitäts - Kalender* und Mushackes *Schul-Kalender* nebst *Statistischem Jahrbuch* erweisen sich wie immer als auf der Höhe aller Anforderungen stehend. — Die neubegründeten *Jahresberichte für die neuere Deutsche Litteraturgeschichte* berücksichtigen auch die Schule und ihre Geschichte.

Eine Reihe hervorragender Schulmänner sind im Berichtsjahr abberufen worden. Würdige Gedenkreden sind gehalten auf: *O. Frick* von Pastor Schröder, Direktor Fries und Rektor Wohlrabe; auf *K. Kehr* von W. Meyer-Markau, auf *C. H. Schellbach* von Felix Müller. Frick selbst hat sich ein letztes Erinnerungszeichen an ihn gesichert in einem kurzen und doch inhaltreichen Bericht über die *Franckeschen Stiftungen.*

Das Andenken an den vortrefflichen Erlanger Rektor *L. Döderlein* haben an seinem 100. Geburtstage eine Versammlung von seinen alten Schülern in München und die Studienanstalt in Erlangen mit Festreden (v. Buchrucker, v. Stählin; Westermayer) von gediegenem Inhalt begangen. *Karl Geroks* Bedeutung für die Schule stellt aus den Dichtungen des Entschlafenen R. Schmeifser dar.

Ihre erinnerungsreichen *Jahresblätter* haben der Verein ehemaliger Fürstenschüler und der von ehemaligen Schülern des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Berlin abermals erscheinen lassen.

III.

Evangelische Religionslehre

L. Witte.

I. Der Unterrichtsbetrieb.

Die Direktoren-Versammlung von Ost- und Westpreufsen hat sich im Jahre 1892 eingehend mit dem Betriebe des Religionsunterrichtes beschäftigt. Das ihr gestellte Thema lautete: *Ziel und Methode des evangelischen Religionsunterrichtes an den Gymnasien und Realgymnasien.* Der Berichterstatter Direktor Dr. Anger billigte in seinem Referate zunächst die Formulierung des zu erreichenden Zieles in den neuen amtlichen Lehrplänen: „Der evangel. Religionsunterricht an höheren Schulen verfolgt, unterstützt von der gesamten Thätigkeit derselben, das Ziel, die Jugend in Gottes Wort zu erziehen und sie dazu zu befähigen, dafs sie dereinst durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben ein wirksames Beispiel gebe.“ Wir haben in unserem vorjährigen Berichte nicht verschweigen können, dafs uns dies Ziel für die Schule als zu hoch gesteckt erscheint. Direktor Anger spricht in seinem Referate diesen Vorwurf mit Entschiedenheit gegen die Wieseschen Forderungen aus, mit denen wir uns bereits im Jahre 1890 auseinandersetzten. In der Bestimmung der Lehrziele für die einzelnen Klassen weicht der Referent vielfach von den amtlichen Vorschriften ab, teilweise in Übereinstimmung mit den auch unsererseits ausgesprochenen Wünschen. Namentlich verwirft er die „Lektüre der ganzen Apostelgeschichte (28 Kap.!) und etwa auch noch umfangreicher Stellen aus den paulinischen Briefen“ in der Obersekunda, für welche er vielmehr die Kirchengeschichte und die vertiefende Wiederholung früherer Pensa in Anspruch nehmen möchte. Die Apostelgeschichte verweist er nach Obertertia. Ebenso bestimmt lautet der Protest gegen die Verwendung der Augsburgschen Konfession als Grundlage für eine Glaubens- und Sittenlehre in Prima. „Wenn auf der obersten Stufe des Gymnasiums eine Glaubens- und Sittenlehre gegeben werden soll, wofür ich mit mehreren Referenten eintrete, so entscheide ich mich dafür, den

Katechismus zu Grunde zu legen und nicht die Confessio Augustana. Diese Bekenntnisschrift ist in Obersekunda in der Kirchengeschichte durchzunehmen; sie bietet da zugleich die beste Veranlassung, auf die Lehrunterschiede zwischen dem lutherischen und dem katholischen Bekenntnisse näher einzugehen. Es empfiehlt sich auch, in der Unterprima bei Gelegenheit einer zusammenfassenden Übersicht der Symbole unserer Kirche auf sie besonders hinzuweisen und bei der Glaubens- und Sittenlehre auf die wichtigsten Artikel (1—21) immer wieder Bezug zu nehmen; aber daraus folgt noch nicht, dafs es geraten sei, diese offenbar nicht systematisch angelegte Schrift zur Grundlage für den Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre zu machen." Auffallend ist, dafs der Referent in Übereinstimmung mit sämtlichen ihm vorliegenden Einzelberichten (mit Ausnahme des Korreferats von Jenkau) die Erklärung abgiebt, dafs die dritte Unterrichtsstunde in Sexta entbehrlich wäre! Die Religionslehrerkonferenzen haben bekanntlich mehrfach, unter freudiger Anerkennung, dafs wenigstens für Sexta die dritte Religionsstunde gerettet worden war, den Versuch gemacht, eine solche auch für die Quinta zurück-, ja für die Prima neu zu erobern; und hier erfolgt proprio motu die Erklärung, dafs auch die Sexta sie ganz gut entbehren könne! Die Direktorenkonferenz hat ihrerseits allerdings von der Aufnahme dieser These in ihre Beschlüsse Abstand genommen. Auch auf die Verteilung des Lehrstoffes in die einzelnen Klassen, welche der Referent seinen Thesen einverleibt hatte, liefs sich die Konferenz nicht ein. Nur „vier allgemeine Grundsätze" sollen nach ihren Schlufsthesen (No. 4) „für die Stoffverteilung mafsgebend" sein, von welchen allerdings der letzte in das Detail eingeht: „1. Die heilige Schrift steht im Mittelpunkt des gesamten Religionsunterrichtes; alles übrige hat ihr gegenüber nur eine dienende Stellung einzunehmen. 2. Es ist Rücksicht zu nehmen auf den Konfirmandenunterricht und auf die aus Untersekunda ins praktische Leben übertretenden Schüler. 3. Die elementare Behandlung des lutherischen Katechismus findet in Obertertia ihren Abschlufs. 4. Der Unterricht in der Kirchengeschichte und die Glaubens- und Sittenlehre sind der Prima zuzuweisen."

In Bezug auf die Methode sind wohl sämtliche Fragen, welche in Betracht kommen könnten, von dem Referenten und dem mit ihm in der Hauptsache überall einverstandenen Korreferenten Direktor Dr. Küsel zur Besprechung gebracht worden. Die Konferenz hat sich die meisten ihrer Ergebnisse angeeignet. Es empfiehlt sich vielleicht, nachdem zum erstenmal eine Direktorenkonferenz zu den neuen Lehrplänen Stellung genommen hat, ihre Thesen über die Methode unverkürzt zur allgemeineren Kenntnis zu bringen. Von den vier ersten, das „Ziel" betreffenden Thesen haben wir die vierte bereits mitgeteilt; die erste macht sich die Zielbestimmung der amtlichen Lehrpläne zu eigen; die zweite fordert einen festgegliederten Lehrplan; die dritte lautet: „Rücksichtlich des eigentlichen Lehrstoffes und seiner Begrenzung ist an den durch die Lehrpläne vom 31. März 1882, bezw. durch die Entlassungsprüfung" (Ordnung?), „vom

27. Mai desselben Jahres als mafsgebend hingestellten Lehraufgaben, deren grundlegende Bestimmungen auch durch die neuerdings festgesetzten Lehrpläne keine wesentliche Veränderung erfahren haben, als den allgemeinen Bedürfnissen religiöser Erkenntnis durchaus entsprechend festzuhalten.“ Nunmehr folgen unter „II. Methode“ die Thesen 5—20: „5. Der Religionsunterricht hat sich stets in einer der Würde und Heiligkeit des Gegenstandes entsprechenden, Sinn und Herz zugleich treffenden Form zu bewegen, ohne im übrigen den Charakter einer Unterrichtsstunde zu verlieren. 6. Es ist zu wünschen, dafs der Religionslehrer auch in anderen Unterrichtsgegenständen — womöglich in den oberen Klassen — beschäftigt werde. 7. Die methodische Behandlung der biblischen Geschichte verlangt: a. Zerlegung der einzelnen biblischen Geschichten in kleinere Stoffeinheiten; b. Erzählung des Lehrers in möglichst engem Anschlufs an die Bibelsprache; c. Abfragen; d. Zusammenfassung des Grundgedankens in einen Spruch, Liedervers oder in eine Katechismusstelle; e. Nacherzählen seitens eines oder mehrerer Schüler; f. Wiederholung in der nächsten Religionsstunde. 8. Es empfiehlt sich, von Quarta ab anstatt der Vollbibel einen nach pädagogischen Grundsätzen gearbeiteten Bibelauszug (sog. Schulbibel) zu benutzen. Die Konferenz stimmt den von der Bremer Bibelgesellschaft aufgestellten Grundsätzen bei“ (s. unten), „ohne sich No. 3 derselben anzueignen.“ (No. 3 lautet: „Die Schulbibel mufs klar und deutlich auf dem Titel und in ihrer ganzen Einrichtung als Bibelauszug für den Jugendgebrauch zu erkennen sein, sollte darum auch in ihrem Format und Umfang mehr einem Schulbuch als einer Vollbibel gleichen, damit sie in keiner Weise geeignet sei, die Vollbibel aus dem Gebrauch der christlichen Gemeinde zu verdrängen; dagegen mufs sie in ihrem Einband als ein heiliges Buch kenntlich sein“). „9. Die methodische Behandlung der Lektüre des A. T. hat auch auf den Nachweis hinzuarbeiten, dafs das A. T. nur die Vorbereitung des N. T., — die Lektüre des N. T., dafs Jesus der Christ ist. 10. Bei der Bibellektüre ist zu sorgen: a. für leicht übersehbare Stoffeinheiten; b. für deutliche Bezeichnung des jedesmaligen Zieles; c. für klare Disposition; d. für scharfe Auffassung des tertium comparationis der Gleichnisse und des Inhalts der längeren Reden Christi. 11. Gesicherte Ergebnisse der kritischen Bibelforschungen finden bei der Lektüre nur insofern Berücksichtigung, als sie zum unmittelbaren Verständnis der einzelnen Schriften nötig sind.“ Die hier folgende These des Referenten: „Auf den oberen Klassen ist die Lektüre neutestamentlicher Schriften in der Ursprache zu empfehlen“ hat sich die Konferenz nicht angeeignet. „12. Von einer systematischen Behandlung des Katechismusstoffes ist in den unteren Klassen Abstand zu nehmen. Nur in passender Verbindung mit der biblischen Geschichte und der Lektüre biblischer Schriften werden die einzelnen Teile des Katechismus erläutert und erlernt. 13. Auf den unteren und mittleren Klassen sind sämtliche fünf Hauptstücke mit Luthers Erklärung zu lernen. 14. Bei der Behandlung des Katechismusstoffes in den mittleren Klassen ist die biblisch-gene-

tische Methode mit der systematischen in angemessener Weise zu verbinden. 15. In der Glaubens- und Sittenlehre werden die durch den bisherigen Unterricht verarbeiteten religiösen und sittlichen Wahrheiten und Begriffe zusammengefafst und vertieft. Den Ausgangspunkt und die Grundlage für diese Zusammenfassung bildet die Bibel, insbesondere die wichtigeren neutestamentlichen Schriften; im Anschlufs daran werden einzelne Artikel der Augsburgischen Konfession gelesen und der Katechismus wiederholt." (In den „Lehrplänen" heifst es bekanntlich: „IA. Glaubens- und Sittenlehre in Gestalt einer Erklärung der Artikel 1—16, 18 und 20 der Conf. Aug. nach vorangeschickter kurzer Einleitung über die drei alten Symbole.") „Ergebnisse der philosophischen Forschung sind, insoweit sie sich auf religiöse Fragen beziehen und über das Verständnis der Schüler nicht hinausgehen, gelegentlich heranzuziehen. 16. Die religiösen Wahrheiten stehen durchweg im Vordergrunde. Die ethischen Forderungen erhalten nur durch sie die rechte Begründung. Das methodische Verfahren hat bei letzteren möglichst auf die Erkenntnis hinzuarbeiten, dafs nur die Liebe des Menschen zu Gott und zu dem Nächsten die Erfüllung des Gesetzes möglich macht. 17. Das apologetische Verfahren ist nur dann berechtigt, wenn es sich darauf beschränkt, etwaigen Zweifeln der Schüler zu begegnen, ihnen bekannt gewordene Angriffe auf das Christentum zurückzuweisen und zu zeigen, dafs die Weltanschauung des Christentums allen anderen an Wert weit überlegen ist. 18. In der Kirchengeschichte sollen die hervorragenden Persönlichkeiten Mittelpunkt des Unterrichts sein, aber sie müssen dabei im Zusammenhang mit der Gesamtrichtung ihrer Zeit aufgefafst werden als Glieder und Träger der allgemeinen kirchengeschichtlichen, mit der Weltgeschichte verflochtenen Bewegung" (wohl eine glückliche Verbesserung der These des Referenten: „In der Kirchengeschichte sind in erster Reihe die grofsen Ideen, von denen die Hauptepochen beherrscht wurden, den Schülern zu klarem Verständnis zu bringen. Die biographische Methode genügt den Anforderungen nicht, die man an den kirchengeschichtlichen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten stellen mufs." Die Fassung der Konferenz entsprach der Fassung des Korreferenten.) „19. Die methodische Behandlung der Gottesdienstordnungen giebt das Nötigste bei der Erklärung des 3. Gebotes, der Lektüre der apostolischen Schriften und der Kirchengeschichte." (Gottesdienstordnung der ev. Kirche, der alten apostolischen Kirche, der verschiedenen Kirchengemeinschaften.) 20. Die Kirchenlieder werden methodisch ebenso behandelt wie andere lyrische Gedichte. (Vorlesen von seiten des Lehrers, Besprechung des Inhaltes, Mitteilungen über den Dichter — über Veranlassung, Ort und Zeit der Entstehung — abermaliges Lesen eines oder mehrerer Schüler.)"

Einen Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in einer Klasse hat auch diesmal wieder Direktor Dr. Zange, im Anschlufs an die früher veröffentlichten Lehrpläne für Sexta, Quinta und Quarta, und [illegible] jetzt für Untertertia mit der bekannten Sorgfalt und Umsicht aus-

gearbeitet. Während die „Lehrpläne und Lehraufgaben“ für diese Klasse „das Reich Gottes im Alten Testamente: Lesung entsprechender biblischer Abschnitte, dazu auch Psalmen und Stellen aus Hiob“ vorschreiben, läfst Dr. Zange die Untertertia mit dem Reiche Gottes im Neuen Testamente und zwar besonders dem Leben und Wirken des Apostels Paulus im Anschlusse an Apostelgeschichte und Briefe sich beschäftigen; dazu tritt „die Geschichte der Gemeinde des Herrn in den ersten drei Jahrhunderten“. Die Einführung in das Alte Testament will der Verf. der Obertertia vorbehalten, nachdem die Sexta in nur elementarer Form die biblischen Geschichten jenes Zeitraums behandelt hat. Das Pensum der Untertertia wird in 5 Unterziele verteilt: 1. Ostern bis Pfingsten wiederholende und ergänzende Durchnahme der ausführlichen schon in Quarta (Pfingsten bis Michaelis) behandelten „Geschichte der christlichen Kirche bis zu Pauli Bekehrung und Apostelgeschichte 1—12.“ 2. Pfingsten bis Johanni Pauli erste Wirksamkeit und erste Missionsreise. 3. August und September der Apostelkonvent und Pauli 2. und 3. Missionsreise; hier ist kursorisch der 1. und 2. Thessalonicherbrief zu lesen. 4. Michaelis bis Weihnachten „Aus den Briefen der dritten Missionsreise und Pauli Gefangenschaft“. Die hier gestellte Aufgabe wird die in der Untertertia am schwersten zu lösende sein; denn es handelt sich um die dem kindlichen Alter noch höchst unzugänglichen paulinischen Briefe an die Galater und Römer, wenn auch die gleichfalls heranzuziehenden Stellen aus den Corintherbriefen leichter verständlich sein werden. Selbstredend will Direktor Zange jene überwiegend dogmatischen Briefe auch nur stückweise und besonders in ihren historischen Partieen herangezogen wissen; dennoch wird der Lehrer Mühe haben, mit seinem Pensum einigermafsen zustande zu kommen. Römer 5, 1—11, 8, 14—18, 28, 31—39, sowie Röm. 6, 1—11 können jedenfalls nur vorbereitend für eine spätere Entwicklungsstufe andeutungsweise behandelt werden. Die am Schlusse dieses Quartals zu besprechenden Briefe aus dem Gefängnisse zu Cäsarea (?) (Epheser und Colosser), und zu Rom (Philipper und Philemon) bieten, zumal jene ersteren zwei nur gestreift werden sollen, geringere Schwierigkeiten. 5. Neujahr bis Ostern ist das fünfte „Ziel“ zu erledigen: „Pauli und der anderen Apostel Charakter und Wirksamkeit; Leben und Schicksale der ersten Christengemeinde in den vier ersten Jahrhunderten“. Dieser „kirchengeschichtliche“ Stoff beschränkt sich aber natürlich in dieser Klasse auf „die Christenverfolgungen“ und den Sieg des Christentums. Dafs auch in diesem Lehrplan für Untertertia wieder die verwandten Stoffe aus Katechismus, Lied und Spruch, aus den früheren Pensen des Religionsunterrichts, sowie aus der „Erfahrung“ und den übrigen Lektionen mit bewährter Meisterschaft herangezogen und verwertet, auch in übersichtlicher Darstellung der Gewinn aus dem gesamten behandelten Stoffe am Schlusse noch einmal zusammengefafst wird, versteht sich bei Dr. Zange von selbst. Wir hoffen, dafs auch die noch ausstehenden Klassenpensen eine gleiche eingehende Behandlung von ihm erfahren werden.

Nicht eine Schrift, welche der Bewegung um die neuen preufsischen Lehrpläne ihren Ursprung verdankte, sondern eine auf selbständigen psychologischen Grundsätzen basierende Arbeit ist das anziehende Büchlein des Rektors Dr. A. Reukauf zu Lauscha in Sachsen-Meiningen: *Der Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts auf höheren Schulen vom Standpunkt der wissenschaftlichen Pädagogik aus begründet.* Als das Ziel der Erziehung bezeichnet der Verf.: sittlich-religiöse Persönlichkeitsbildung. Die sittliche Entwicklung verläuft in drei Stufen: 1. die der von vereinzelten sittlichen Gefühlen begleiteten, wenn auch in der Hauptsache noch blinden Unterwerfung unter die fremde Autorität; 2. die Stufe der bewufsten und willigen Unterwerfung unter diese Autorität, und 3. die Stufe der Herrschaft der sittlichen Ideen; diesen Stufen entsprechen die Kindheit, das Knaben- und das Jünglingsalter. Mit diesen sittlichen korrespondieren drei religiöse Entwicklungsstufen: 1. die der Entstehung eines phantasiemäfsigen Autoritätsglaubens und eines blinden Vertrauensverhältnisses zu Gott; 2. die der Herrschaft eines gewohnheitsmäfsigen Glaubens mit der Bildung einer sittlichen Glaubensvorstellung und eines willigen Autoritätsverhältnisses zu Gott; 3. die Stufe des Glaubens aus freier Überzeugung. Gemäfs diesen Phasen der sittlich-religiösen Entwicklung will nun der Verf. den Unterrichtsstoff auf die Unter-, Mittel- und Oberstufe verteilt sehen, und zwar sowohl den „geschichtlichen“ wie den „systematischen“ Stoff. Im einzelnen würde sich danach der Lehrplan ungefähr folgendermafsen gestalten: „A. Unterstufe, Sexta und Quinta, biblische Geschichte des Alten Testaments. 1. Patriarchenzeit bis zur mosaischen Gesetzgebung; 2. von der mosaischen Gesetzgebung ab: Richter- und Königszeit, im Anschlufs: I. Hauptstück und 1. Artikel, Sprüche, Kirchenlieder, Psalmen. B. Mittelstufe; Quarta und Untertertia, biblische Geschichte des Neuen Testaments: Leben und Evangelium Jesu und Geschichte der Urgemeinde: im Anschlufs II. und III. Hauptstück, Kirchenlieder und Sprüche, Kirchenjahr und Ordnung des evangelischen Gottesdienstes. Obertertia, biblische Geschichte des Neuen Testaments: Leben und Wirken Pauli; Zusammenstellung des gesamten Katechismusstoffs in Verbindung mit einem Überblick der biblischen Geschichte. C. Oberstufe, Sekunda und Prima; 1. Alte Kirchengeschichte und Kirchengeschichte des Mittelalters. (Die christliche Kunst). 2. Kirchengeschichte der Reformation. (Das evangelische Kirchenlied). 3. Neuere Kirchengeschichte. Im Anschlufs: Lektüre biblischer Schriften, insbesondere aus dem Neuen Testament (aber ja nicht [die von dem Verf. für die Schule perhorrescierten] Römerbrief und Johannesevangelium), „Fragen aus der alt- und neutestamentlichen Einleitung, abschliefsend: Zusammenstellung des systematischen religiösen und sittlichen Materials als Glaubens- und Sittenlehre.“ Man sieht, welchen weiten Raum in diesem Lehrplane die Kirchengeschichte einnimmt, welche Rektor Reukauf geradezu das „Rückgrat des Systems“ nennt. Im einzelnen finden sich in dem Schriftchen noch vielfach an[illegible]nde und geistvolle Gedanken, welche den, wie es den Anschein ge-

winnen könnte, allzu schematisch und systematisch angelegten Stoff in willkommener Weise beleben. Auf den letzten Seiten giebt der Verf. einige Lehrpläne für den Religionsunterricht in tabellarischer Übersicht, und zwar die von Weimar, Eisenach, Jena, vom Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin, der lateinischen Hauptschule in Halle, den Lehrplan des Grofsherzogtums Hessen, der städtischen Anstalten in Barmen und endlich den der Landesschule Pforta.

II. Lehrmittel.

I. Allgemeine Lehrbücher.

Die Grundgedanken, welche die amtlichen Lehrpläne von 1892 beherrschen, sind schon einige Zeit vorher für die militärischen Erziehungsanstalten zur Anwendung gebracht worden. Sie kommen vollauf zur Geltung in dem *Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten* von T. Wegener, Kadettenpfarrer in Bensberg. Hier sind alle „solche Bestandteile“ aus dem Unterrichtsstoffe sorgfältig „ausgeschieden, welche äufserlicher Natur sind oder doch einen der Jugend verständlichen religiösen Inhalt vermissen lassen“ „Mechanische Einprägung der Reihenfolge und des Inhalts der biblischen Bücher unterbleibt.“ Dafs das letztere vom Übel wäre, dafs also auswendig gelernte Inhaltsübersichten — vielleicht sogar nicht einmal gelesener Schriften der Bibel — aus dem Lehrplan ausgeschlossen bleiben müssen, wird allseitig anerkannt werden. Aber wie soll die Reihenfolge der Bücher anders als „mechanisch“ zur Einprägung kommen? Oder verzichtet man, damit nur ja keine „Überlastung des Gedächtnisses“ stattfinde, darauf, die Schüler in der Aufeinanderfolge der biblischen Bücher unbedingt fest werden zu lassen? Von biblischen Geschichten sind der Sexta 37 aus dem Alten Testamente, der Quinta 35 aus dem Neuen zugeteilt. Auf ausnahmslose Wiedergabe der biblischen Erzählungsform ist verzichtet worden, da die oft nötige Zusammenfassung gröfserer Abschnitte dies von selbst verbot. Doch vermifst man ungern in einzelnen Geschichten die bekannten Stichwörter; z. B. wird das schöne Bekenntnis Jakobs nach seinem Traume bei Bethel: „Hier ist nichts anderes als Gottes Haus usw.“ in die etwas nichtssagende Formel zusammengefafst: „Da fühlte Jakob die Nähe seines Gottes.“ Das Strafwort des Herrn an Eva lautet hier — für Sextaner —: „Du sollst viele Beschwerden mit deinen Kindern haben, und der Mann soll dein Herr sein.“ Dafs in der Quinta nach der Himmelfahrt Christi aus der Apostelgeschichte nur noch die Ausgiefsung des heil. Geistes und die Bekehrung Pauli gegeben wird, ist richtig. Das Pensum für Quarta bezeichnet der

gymnasiums in Stuttgart, sind zwischen 1879 und 1891 gehalten worden und bilden, wenn man namentlich die erste und letzte miteinander vergleicht, ein sprechendes Zeugnis dafür, wie unter der fortschreitenden Wirkung des Geistes unseres Deutschen Reiches bei einem im Antik-Klassischen wurzelnden einsichtigen Schulmann die Erkenntnis von dem Bildungswert der deutschen Sprache und Litteratur gereift ist.

Als Erinnerung an den verstorbenen Leiter des Tilsiter Realgymnasiums L. Koch sind dessen *Abiturienten-Entlassungsreden* aus den Jahren 1865—1888 veröffentlicht worden. Kennzeichnend für sein ernstes Streben, die Schüler seiner Anstalt immer vollkommener in das Wesen „wahrer Bildung" einzuführen, sind besonders die drei über dieses nämliche Thema gehaltenen Ansprachen.

Jubelfeiern haben begangen: die 350jährige das Königl. Gym. zu Meldorf; 50jährige das Städt. R.-Gym. zu Elbing und die Grofsherzogl. Rsch. mit Pgym. zu Alzey. Die Einweihung eines *neuen Schulgebäudes* feierten: das Königl. Gym. zu Nordhausen; das Königl. Gym. zu Bonn; das Städt. Gym. zu Bochum; das Königl. Luisen-Gym. zu Memel. War der Grundaccord der Feierklänge überall Gott, Vaterland, Wissenschaft, so bot jede der festlichen Veranstaltungen doch auch wieder eine nach Ort und Umständen besondere Eigenart. Die Festreden zu Meldorf atmeten den Geist der Reformation, der die Schule entstammt; von kraftvollem Freimut waren die Worte des Direktors in der alten Reichsstadt Nordhausen getragen; der dem Gymnasium zu Memel neu verliehene Name der Königin Luise, der hohen Dulderin von 1807 und Siegerin von 1870, gab hier in seiner schwungvoll belebenden Kraft der Feier eine erhöhte Weihe; im hart arbeitenden Bochum wieder hob die Freude über die endliche Besiegung all der Hindernisse, die sich dem Neubau entgegengestellt, die Herzen und drückte sich vorzüglich in der warmen Ermahnung des Direktors an alle Beteiligten aus, sich der Opferwilligkeit der Bürgerschaft in den neuen stattlichen Räumen wert zu zeigen; zu Bonn am Rhein ergofs sich der Zauber der Landschaft des Siebengebirges, das hinüberschaut zu der jetzigen schönen Heimstätte des Gymnasiums, über das Ganze des Festes und ward noch durch eine dem Tage zu Ehren entstandene Dichtung voller Geist und Wohllaut erhöht.

III Schulpflege.

An zwei Stellen, im *Evang. Schulblatt* und in einer eigenen Schrift *Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung*, tritt Rektor Fr. W. Dörpfeld für die Bildung von „Schulgemeinden" mit besonderen Vertretungskörpern ein, deren Mitglieder zu entnehmen sind den Eltern, der Gemeinde, dem Staat, der Kirche. Weder die Orts- noch die Kirchengemeinde seien für die Schulverfassung die richtige Grundlage. Wie sich jedoch die von ihm gewünschte Kon-

fessionalität der „Schulgemeinden“ überall durchführen lassen soll, ist bei der heutigen konfessionellen Gemischtheit der Bevölkerung schwer ersichtlich.

Am Schlufs seiner *Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts* zeichnet Rothfuchs die „Lehrerpersönlichkeit“, wie sie sein soll und mufs. Persönlichkeit geht über Methode. „Pädagogik ist in erster Linie eine Kunst.“ Er glaube nicht an den Niedergang des Idealismus in der Gegenwart, Idealismus sei überall da vorhanden, wo, wie es in unseren Schulen weit und breit geschehe, die Liebe zu Thron und Altar, zu Vaterland und Christentum der Jugend ins Herz geflöfst werde. Gelehrtentum mache den Lehrer noch nicht, er müsse zum Künstlertum in seinem Beruf gelangen. Die Söhne der besten Stände seien nur gerade gut genug zum Lehrerberuf, denn der Lehrer „ist ein Führer der deutschen Jugend aus den höheren Ständen in der kritischen Zeit der Willensbildung vom 15. bis 19. Lebensjahre“ und zu dieser Aufgabe gehört ein feiner sittlicher und gesellschaftlicher Takt. Nur den einen Satz aus den treffenden Ausführungen des Verf. können wir nicht billigen: der höhere Lehrerstand stehe „an allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbildung“ den anderen höheren Berufsständen voran, „an äufserem Ansehen und sozialer Stellung“ hinter ihnen zurück. Weder das eine noch das andere, behaupten wir, läfst sich in dieser Allgemeinheit aussprechen. Geistiges Vorwärtsstreben kann man keinem Stand als solchem zu- oder absprechen, das hängt von der Person ab, und die Rede von dem geringeren gesellschaftlichen Ansehen des Lehrerstandes gewissen Schichten nachzusprechen, die sich innerhalb ihres eigenen Zirkels höher dünken, diesen Gefallen sollte man ihnen nicht mehr thun, heutzutage, wo wir beispielsweise eine ganz beträchtliche Zahl von Schulmännern zu hohen und höchsten öffentlichen Ehrenämtern durch das Vertrauen ihrer Mitbürger erhoben sehen.

Von umfassenden Gesichtspunkten geht R. Hochegger, Professor an der Universität Czernowitz, in seinem sehr entschieden gehaltenen und bemerkenswerten Vortrage *Über die Kulturaufgabe des Lehrers und die Notwendigkeit eines freien Lehrerstandes* aus.

Der preufsische Staat hat seine Wertschätzung des höheren Lehrerstandes in den über das *Diensteinkommen* erlassenen Gesetzen vom Jahre 1892 bekundet. An den staatlichen Lehranstalten ist hiernach der Grundsatz der regelmäfsigen Dienstalterszulagen zur Geltung gelangt. Die nicht staatlichen Anstalten müssen dasselbe Durchschnittsgehalt wie die entsprechenden staatlichen gewähren. Ein Allerhöchster Erlafs ordnet die *Titel- und Rangverhältnisse*. Alle festangestellten wissenschaftlichen Lehrer führen die Amtsbezeichnung Oberlehrer, das obere Drittel derselben erhält der Regel nach den Charakter als Professor, die obere Hälfte der Professoren aufserdem den Rang der Räte IV. Klasse. Die Amtsbezeichnung Direktor wird auf die Leiter der sechsklassigen Anstalten ausgedehnt.

Vorbildung und Fortbildung des Lehrers. Von reicher Erfahrung unterstützt prüft Leop. Schmidt, Professor in Marburg, in unbefangener Weise die Vorwürfe, die gegen den *philologischen Universitätslehrer* er-

hoben worden sind, und hält daran fest, dafs die Erweckung der Geister zu wissenschaftlicher Arbeitslust und -kraft das höchste Ziel bleiben mufs. — Zu den preufsischen *Gymnasialseminaren* nimmt in selbständiger Betrachtung und grofsenteils zustimmend Realgymnasialdirektor Hutt in Bernburg Stellung. -- Den reichen Ertrag, den der *Italienische Kursus des Kaiserlich Deutschen Archäologischen Instituts zu Rom 1891* seinen Teilnehmern brachte, führt uns Realgymnasiallehrer M. Leeder in anregendem Erzählerton vor. — Ein *Pädagogisches Repertorium* bietet A. Vogel, bestehend in einer Chrestomathie aus den Werken angesehener schulwissenschaftlicher Schriftsteller und in einer umfangreichen Litteraturangabe, jedoch ohne die Zeitschriften. Eine solche Chrestomathie enthält ihrer Natur nach sehr viel Wertvolles im einzelnen, aber als Ganzes ist sie allzu vielseitig, in jedem Abschnitt hat immer nur einer von den vielen Gewährsmännern das Wort. — Die Entstehung und Beschaffenheit der *Pädagogischen Bibliotheken, Schulmuseen und ständigen Lehrmittelausstellungen der Welt* behandelt J. Beeger, wobei sich zeigt, wie verhältnismäfsig wenig dafür bislang noch in Deutschland geschehen ist. — Aschersons *Universitäts - Kalender* und Mushackes *Schul-Kalender* nebst *Statistischem Jahrbuch* erweisen sich wie immer als auf der Höhe aller Anforderungen stehend. — Die neubegründeten *Jahresberichte für die neuere Deutsche Litteraturgeschichte* berücksichtigen auch die Schule und ihre Geschichte.

Eine Reihe hervorragender Schulmänner sind im Berichtsjahr abberufen worden. Würdige Gedenkreden sind gehalten auf: *O. Frick* von Pastor Schröder, Direktor Fries und Rektor Wohlrabe; auf *K. Kehr* von W. Meyer-Markau, auf *C. H. Schellbach* von Felix Müller. Frick selbst hat sich ein letztes Erinnerungszeichen an ihn gesichert in einem kurzen und doch inhaltreichen Bericht über die *Franckeschen Stiftungen.*

Das Andenken an den vortrefflichen Erlanger Rektor *L. Döderlein* haben an seinem 100. Geburtstage eine Versammlung von seinen alten Schülern in München und die Studienanstalt in Erlangen mit Festreden (v. Buchrucker, v. Stählin; Westermayer) von gediegenem Inhalt begangen. *Karl Geroks* Bedeutung für die Schule stellt aus den Dichtungen des Entschlafenen R. Schmeifser dar.

Ihre erinnerungsreichen *Jahresblätter* haben der Verein ehemaliger Fürstenschüler und der von ehemaligen Schülern des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Berlin abermals erscheinen lassen.

III.

Evangelische Religionslehre

L. Witte.

I. Der Unterrichtsbetrieb.

Die Direktoren-Versammlung von Ost- und Westpreufsen hat sich im Jahre 1892 eingehend mit dem Betriebe des Religionsunterrichtes beschäftigt. Das ihr gestellte Thema lautete: *Ziel und Methode des evangelischen Religionsunterrichtes an den Gymnasien und Realgymnasien.* Der Berichterstatter Direktor Dr. Anger billigte in seinem Referate zunächst die Formulierung des zu erreichenden Zieles in den neuen amtlichen Lehrplänen: „Der evangel. Religionsunterricht an höheren Schulen verfolgt, unterstützt von der gesamten Thätigkeit derselben, das Ziel, die Jugend in Gottes Wort zu erziehen und sie dazu zu befähigen, dafs sie dereinst durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben ein wirksames Beispiel gebe.“ Wir haben in unserem vorjährigen Berichte nicht verschweigen können, dafs uns dies Ziel für die Schule als zu hoch gesteckt erscheint. Direktor Anger spricht in seinem Referate diesen Vorwurf mit Entschiedenheit gegen die Wieseschen Forderungen aus, mit denen wir uns bereits im Jahre 1890 auseinandersetzten. In der Bestimmung der Lehrziele für die einzelnen Klassen weicht der Referent vielfach von den amtlichen Vorschriften ab, teilweise in Übereinstimmung mit den auch unsererseits ausgesprochenen Wünschen. Namentlich verwirft er die „Lektüre der ganzen Apostelgeschichte (28 Kap.!) und etwa auch noch umfangreicher Stellen aus den paulinischen Briefen“ in der Obersekunda, für welche er vielmehr die Kirchengeschichte und die vertiefende Wiederholung früherer Pensa in Anspruch nehmen möchte. Die Apostelgeschichte verweist er nach Obertertia. Ebenso bestimmt lautet der Protest gegen die Verwendung der Augsburgschen Konfession als Grundlage für eine Glaubens- und Sittenlehre in Prima. „Wenn auf der obersten Stufe des Gymnasiums eine Glaubens- und Sittenlehre gegeben werden soll, wofür ich mit mehreren Referenten eintrete, so entscheide ich mich dafür, den

Katechismus zu Grunde zu legen und nicht die Confessio Augustana. Diese Bekenntnisschrift ist in Obersekunda in der Kirchengeschichte durchzunehmen; sie bietet da zugleich die beste Veranlassung, auf die Lehrunterschiede zwischen dem lutherischen und dem katholischen Bekenntnisse näher einzugehen. Es empfiehlt sich auch, in der Unterprima bei Gelegenheit einer zusammenfassenden Übersicht der Symbole unserer Kirche auf sie besonders hinzuweisen und bei der Glaubens- und Sittenlehre auf die wichtigsten Artikel (1—21) immer wieder Bezug zu nehmen; aber daraus folgt noch nicht, dafs es geraten sei, diese offenbar nicht systematisch angelegte Schrift zur Grundlage für den Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre zu machen.“ Auffallend ist, dafs der Referent in Übereinstimmung mit sämtlichen ihm vorliegenden Einzelberichten (mit Ausnahme des Korreferats von Jenkau) die Erklärung abgiebt, dafs die dritte Unterrichtsstunde in Sexta entbehrlich wäre! Die Religionslehrerkonferenzen haben bekanntlich mehrfach, unter freudiger Anerkennung, dafs wenigstens für Sexta die dritte Religionsstunde gerettet worden war, den Versuch gemacht, eine solche auch für die Quinta zurück-, ja für die Prima neu zu erobern; und hier erfolgt proprio motu die Erklärung, dafs auch die Sexta sie ganz gut entbehren könne! Die Direktorenkonferenz hat ihrerseits allerdings von der Aufnahme dieser These in ihre Beschlüsse Abstand genommen. Auch auf die Verteilung des Lehrstoffes in die einzelnen Klassen, welche der Referent seinen Thesen einverleibt hatte, liefs sich die Konferenz nicht ein. Nur „vier allgemeine Grundsätze“ sollen nach ihren Schlufsthesen (No. 4) „für die Stoffverteilung mafsgebend“ sein, von welchen allerdings der letzte in das Detail eingeht: „1. Die heilige Schrift steht im Mittelpunkt des gesamten Religionsunterrichtes; alles übrige hat ihr gegenüber nur eine dienende Stellung einzunehmen. 2. Es ist Rücksicht zu nehmen auf den Konfirmandenunterricht und auf die aus Untersekunda ins praktische Leben übertretenden Schüler. 3. Die elementare Behandlung des lutherischen Katechismus findet in Obertertia ihren Abschlufs. 4. Der Unterricht in der Kirchengeschichte und die Glaubens- und Sittenlehre sind der Prima zuzuweisen.“

In Bezug auf die Methode sind wohl sämtliche Fragen, welche in Betracht kommen könnten, von dem Referenten und dem mit ihm in der Hauptsache überall einverstandenen Korreferenten Direktor Dr. Küsel zur Besprechung gebracht worden. Die Konferenz hat sich die meisten ihrer Ergebnisse angeeignet. Es empfiehlt sich vielleicht, nachdem zum erstenmal eine Direktorenkonferenz zu den neuen Lehrplänen Stellung genommen hat, ihre Thesen über die Methode unverkürzt zur allgemeineren Kenntnis zu bringen. Von den vier ersten, das „Ziel“ betreffenden Thesen haben wir die vierte bereits mitgeteilt; die erste macht sich die Zielbestimmung der amtlichen Lehrpläne zu eigen; die zweite fordert einen festgegliederten Lehrplan; die dritte lautet: „Rücksichtlich des eigentlichen Lehrstoffes und seiner Begrenzung ist an den durch die Lehrpläne vom 31. März 1882, bezw. durch die Entlassungsprüfung“ (Ordnung?), „vom

27. Mai desselben Jahres als mafsgebend hingestellten Lehraufgaben, deren grundlegende Bestimmungen auch durch die neuerdings festgesetzten Lehrpläne keine wesentliche Veränderung erfahren haben, als den allgemeinen Bedürfnissen religiöser Erkenntnis durchaus entsprechend festzuhalten.“ Nunmehr folgen unter „II. Methode“ die Thesen 5—20: „5. Der Religionsunterricht hat sich stets in einer der Würde und Heiligkeit des Gegenstandes entsprechenden, Sinn und Herz zugleich treffenden Form zu bewegen, ohne im übrigen den Charakter einer Unterrichtsstunde zu verlieren. 6. Es ist zu wünschen, dafs der Religionslehrer auch in anderen Unterrichtsgegenständen — womöglich in den oberen Klassen — beschäftigt werde. 7. Die methodische Behandlung der biblischen Geschichte verlangt: a. Zerlegung der einzelnen biblischen Geschichten in kleinere Stoffeinheiten; b. Erzählung des Lehrers in möglichst engem Anschlufs an die Bibelsprache; c. Abfragen; d. Zusammenfassung des Grundgedankens in einen Spruch, Liedervers oder in eine Katechismusstelle; e. Nacherzählen seitens eines oder mehrerer Schüler; f. Wiederholung in der nächsten Religionsstunde. 8. Es empfiehlt sich, von Quarta ab anstatt der Vollbibel einen nach pädagogischen Grundsätzen gearbeiteten Bibelauszug (sog. Schulbibel) zu benutzen. Die Konferenz stimmt den von der Bremer Bibelgesellschaft aufgestellten Grundsätzen bei“ (s. unten), „ohne sich No. 3 derselben anzueignen.“ (No. 3 lautet: „Die Schulbibel mufs klar und deutlich auf dem Titel und in ihrer ganzen Einrichtung als Bibelauszug für den Jugendgebrauch zu erkennen sein, sollte darum auch in ihrem Format und Umfang mehr einem Schulbuch als einer Vollbibel gleichen, damit sie in keiner Weise geeignet sei, die Vollbibel aus dem Gebrauch der christlichen Gemeinde zu verdrängen; dagegen mufs sie in ihrem Einband als ein heiliges Buch kenntlich sein“). „9. Die methodische Behandlung der Lektüre des A. T. hat auch auf den Nachweis hinzuarbeiten, dafs das A. T. nur die Vorbereitung des N. T., — die Lektüre des N. T., dafs Jesus der Christ ist. 10. Bei der Bibellektüre ist zu sorgen: a. für leicht übersehbare Stoffeinheiten; b. für deutliche Bezeichnung des jedesmaligen Zieles; c. für klare Disposition; d. für scharfe Auffassung des tertium comparationis der Gleichnisse und des Inhalts der längeren Reden Christi. 11. Gesicherte Ergebnisse der kritischen Bibelforschungen finden bei der Lektüre nur insofern Berücksichtigung, als sie zum unmittelbaren Verständnis der einzelnen Schriften nötig sind.“ Die hier folgende These des Referenten: „Auf den oberen Klassen ist die Lektüre neutestamentlicher Schriften in der Ursprache zu empfehlen“ hat sich die Konferenz nicht angeeignet. „12. Von einer systematischen Behandlung des Katechismusstoffes ist in den unteren Klassen Abstand zu nehmen. Nur in passender Verbindung mit der biblischen Geschichte und der Lektüre biblischer Schriften werden die einzelnen Teile des Katechismus erläutert und erlernt. 13. Auf den unteren und mittleren Klassen sind sämtliche fünf Hauptstücke mit Luthers Erklärung zu lernen. 14. Bei der Behandlung des Katechismusstoffes in den mittleren Klassen ist die biblisch-gene-

tische Methode mit der systematischen in angemessener Weise zu verbinden. 15. In der Glaubens- und Sittenlehre werden die durch den bisherigen Unterricht verarbeiteten religiösen und sittlichen Wahrheiten und Begriffe zusammengefafst und vertieft. Den Ausgangspunkt und die Grundlage für diese Zusammenfassung bildet die Bibel, insbesondere die wichtigeren neutestamentlichen Schriften: im Anschlufs daran werden einzelne Artikel der Augsburgischen Konfession gelesen und der Katechismus wiederholt.“ (In den „Lehrplänen“ heifst es bekanntlich: „IA. Glaubens- und Sittenlehre in Gestalt einer Erklärung der Artikel 1—16, 18 und 20 der Conf. Aug. nach vorangeschickter kurzer Einleitung über die drei alten Symbole.“) „Ergebnisse der philosophischen Forschung sind, insoweit sie sich auf religiöse Fragen beziehen und über das Verständnis der Schüler nicht hinausgehen, gelegentlich heranzuziehen. 16. Die religiösen Wahrheiten stehen durchweg im Vordergrunde. Die ethischen Forderungen erhalten nur durch sie die rechte Begründung. Das methodische Verfahren hat bei letzteren möglichst auf die Erkenntnis hinzuarbeiten, dafs nur die Liebe des Menschen zu Gott und zu dem Nächsten die Erfüllung des Gesetzes möglich macht. 17. Das apologetische Verfahren ist nur dann berechtigt, wenn es sich darauf beschränkt, etwaigen Zweifeln der Schüler zu begegnen, ihnen bekannt gewordene Angriffe auf das Christentum zurückzuweisen und zu zeigen, dafs die Weltanschauung des Christentums allen anderen an Wert weit überlegen ist. 18. In der Kirchengeschichte sollen die hervorragenden Persönlichkeiten Mittelpunkt des Unterrichts sein, aber sie müssen dabei im Zusammenhang mit der Gesamtrichtung ihrer Zeit aufgefafst werden als Glieder und Träger der allgemeinen kirchengeschichtlichen, mit der Weltgeschichte verflochtenen Bewegung“ (wohl eine glückliche Verbesserung der These des Referenten: „In der Kirchengeschichte sind in erster Reihe die grofsen Ideen, von denen die Hauptepochen beherrscht wurden, den Schülern zu klarem Verständnis zu bringen. Die biographische Methode genügt den Anforderungen nicht, die man an den kirchengeschichtlichen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten stellen mufs.“ Die Fassung der Konferenz entsprach der Fassung des Korreferenten.) „19. Die methodische Behandlung der Gottesdienstordnungen giebt das Nötigste bei der Erklärung des 3. Gebotes, der Lektüre der apostolischen Schriften und der Kirchengeschichte. (Gottesdienstordnung der ev. Kirche, der alten apostolischen Kirche, der verschiedenen Kirchengemeinschaften.) 20. Die Kirchenlieder werden methodisch ebenso behandelt wie andere lyrische Gedichte. (Vorlesen von seiten des Lehrers, Besprechung des Inhaltes, Mitteilungen über den Dichter — über Veranlassung, Ort und Zeit der Entstehung — abermaliges Lesen eines oder mehrerer Schüler.)“

Einen Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in einer Klasse hat auch diesmal wieder Direktor Dr. Zange, im Anschlufs an die früher veröffentlichten Lehrpläne für Sexta, Quinta und Quarta, und zwar jetzt für Untertertia mit der bekannten Sorgfalt und Umsicht aus-

gearbeitet. Während die „Lehrpläne und Lehraufgaben" für diese Klasse „das Reich Gottes im Alten Testamente: Lesung entsprechender biblischer Abschnitte, dazu auch Psalmen und Stellen aus Hiob" vorschreiben, läfst Dr. Zange die Untertertia mit dem Reiche Gottes im Neuen Testamente und zwar besonders dem Leben und Wirken des Apostels Paulus im Anschlusse an Apostelgeschichte und Briefe sich beschäftigen; dazu tritt „die Geschichte der Gemeinde des Herrn in den ersten drei Jahrhunderten". Die Einführung in das Alte Testament will der Verf. der Obertertia vorbehalten, nachdem die Sexta in nur elementarer Form die biblischen Geschichten jenes Zeitraums behandelt hat. Das Pensum der Untertertia wird in 5 Unterziele verteilt: 1. Ostern bis Pfingsten wiederholende und ergänzende Durchnahme der ausführlichen schon in Quarta (Pfingsten bis Michaelis) behandelten „Geschichte der christlichen Kirche bis zu Pauli Bekehrung und Apostelgeschichte 1—12." 2. Pfingsten bis Johanni Pauli erste Wirksamkeit und erste Missionsreise. 3. August und September der Apostelkonvent und Pauli 2. und 3. Missionsreise; hier ist kursorisch der 1. und 2. Thessalonicherbrief zu lesen. 4. Michaelis bis Weihnachten „Aus den Briefen der dritten Missionsreise und Pauli Gefangenschaft". Die hier gestellte Aufgabe wird die in der Untertertia am schwersten zu lösende sein; denn es handelt sich um die dem kindlichen Alter noch höchst unzugänglichen paulinischen Briefe an die Galater und Römer, wenn auch die gleichfalls heranzuziehenden Stellen aus den Corintherbriefen leichter verständlich sein werden. Selbstredend will Direktor Zange jene überwiegend dogmatischen Briefe auch nur stückweise und besonders in ihren historischen Partieen herangezogen wissen; dennoch wird der Lehrer Mühe haben, mit seinem Pensum einigermafsen zustande zu kommen. Römer 5, 1—11, 8, 14—18, 28, 31—39, sowie Röm. 6, 1—11 können jedenfalls nur vorbereitend für eine spätere Entwicklungsstufe andeutungsweise behandelt werden. Die am Schlusse dieses Quartals zu besprechenden Briefe aus dem Gefängnisse zu Cäsarea (?) (Epheser und Colosser), und zu Rom (Philipper und Philemon) bieten, zumal jene ersteren zwei nur gestreift werden sollen, geringere Schwierigkeiten. 5. Neujahr bis Ostern ist das fünfte „Ziel" zu erledigen: „Pauli und der anderen Apostel Charakter und Wirksamkeit; Leben und Schicksale der ersten Christengemeinde in den vier ersten Jahrhunderten". Dieser „kirchengeschichtliche" Stoff beschränkt sich aber natürlich in dieser Klasse auf „die Christenverfolgungen" und den Sieg des Christentums. Dafs auch in diesem Lehrplan für Untertertia wieder die verwandten Stoffe aus Katechismus, Lied und Spruch, aus den früheren Pensen des Religionsunterrichts, sowie aus der „Erfahrung" und den übrigen Lektionen mit bewährter Meisterschaft herangezogen und verwertet, auch in übersichtlicher Darstellung der Gewinn aus dem gesamten behandelten Stoffe am Schlusse noch einmal zusammengefafst wird, versteht sich bei Dr. Zange von selbst. Wir hoffen, dafs auch die noch ausstehenden Klassenpensen eine gleiche eingehende Behandlung von ihm erfahren werden.

Nicht eine Schrift, welche der Bewegung um die neuen preufsischen Lehrpläne ihren Ursprung verdankte, sondern eine auf selbständigen psychologischen Grundsätzen basierende Arbeit ist das anziehende Büchlein des Rektors Dr. A. Reukauf zu Lauscha in Sachsen-Meiningen: *Der Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts auf höheren Schulen vom Standpunkt der wissenschaftlichen Pädagogik aus begründet.* Als das Ziel der Erziehung bezeichnet der Verf.: sittlich-religiöse Persönlichkeitsbildung. Die sittliche Entwicklung verläuft in drei Stufen: 1. die der von vereinzelten sittlichen Gefühlen begleiteten, wenn auch in der Hauptsache noch blinden Unterwerfung unter die fremde Autorität; 2. die Stufe der bewufsten und willigen Unterwerfung unter diese Autorität, und 3. die Stufe der Herrschaft der sittlichen Ideen; diesen Stufen entsprechen die Kindheit, das Knaben- und das Jünglingsalter. Mit diesen sittlichen korrespondieren drei religiöse Entwicklungsstufen: 1. die der Entstehung eines phantasiemäfsigen Autoritätsglaubens und eines blinden Vertrauensverhältnisses zu Gott; 2. die der Herrschaft eines gewohnheitsmäfsigen Glaubens mit der Bildung einer sittlichen Glaubensvorstellung und eines willigen Autoritätsverhältnisses zu Gott; 3. die Stufe des Glaubens aus freier Überzeugung. Gemäfs diesen Phasen der sittlich-religiösen Entwicklung will nun der Verf. den Unterrichtsstoff auf die Unter-, Mittel- und Oberstufe verteilt sehen, und zwar sowohl den „geschichtlichen“ wie den „systematischen“ Stoff. Im einzelnen würde sich danach der Lehrplan ungefähr folgendermafsen gestalten: „A. Unterstufe, Sexta und Quinta, biblische Geschichte des Alten Testaments. 1. Patriarchenzeit bis zur mosaischen Gesetzgebung; 2. von der mosaischen Gesetzgebung ab: Richter- und Königszeit, im Anschlufs: I. Hauptstück und 1. Artikel, Sprüche, Kirchenlieder, Psalmen. B. Mittelstufe; Quarta und Untertertia, biblische Geschichte des Neuen Testaments: Leben und Evangelium Jesu und Geschichte der Urgemeinde: im Anschlufs II. und III. Hauptstück, Kirchenlieder und Sprüche, Kirchenjahr und Ordnung des evangelischen Gottesdienstes. Obertertia, biblische Geschichte des Neuen Testaments: Leben und Wirken Pauli; Zusammenstellung des gesamten Katechismusstoffs in Verbindung mit einem Überblick der biblischen Geschichte. C. Oberstufe, Sekunda und Prima; 1. Alte Kirchengeschichte und Kirchengeschichte des Mittelalters. (Die christliche Kunst). 2. Kirchengeschichte der Reformation. (Das evangelische Kirchenlied). 3. Neuere Kirchengeschichte. Im Anschlufs: Lektüre biblischer Schriften, insbesondere aus dem Neuen Testament (aber ja nicht [die von dem Verf. für die Schule perhorrescierten] Römerbrief und Johannesevangelium), „Fragen aus der alt- und neutestamentlichen Einleitung, abschliefsend: Zusammenstellung des systematischen religiösen und sittlichen Materials als Glaubens- und Sittenlehre.“ Man sieht, welchen weiten Raum in diesem Lehrplane die Kirchengeschichte einnimmt, welche Rektor Reukauf geradezu das „Rückgrat des Systems“ nennt. Im einzelnen finden sich in dem Schriftchen noch vielfach anregende und geistvolle Gedanken, welche den, wie es den Anschein ge-

winnen könnte, allzu schematisch und systematisch angelegten Stoff in willkommener Weise beleben. Auf den letzten Seiten giebt der Verf. einige Lehrpläne für den Religionsunterricht in tabellarischer Übersicht, und zwar die von Weimar, Eisenach, Jena, vom Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin, der lateinischen Hauptschule in Halle, den Lehrplan des Grofsherzogtums Hessen, der städtischen Anstalten in Barmen und endlich den der Landesschule Pforta.

II. Lehrmittel.

1. Allgemeine Lehrbücher.

Die Grundgedanken, welche die amtlichen Lehrpläne von 1892 beherrschen, sind schon einige Zeit vorher für die militärischen Erziehungsanstalten zur Anwendung gebracht worden. Sie kommen vollauf zur Geltung in dem *Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten* von T. Wegener, Kadettenpfarrer in Bensberg. Hier sind alle „solche Bestandteile“ aus dem Unterrichtsstoffe sorgfältig „ausgeschieden, welche äufserlicher Natur sind oder doch einen der Jugend verständlichen religiösen Inhalt vermissen lassen“ „Mechanische Einprägung der Reihenfolge und des Inhalts der biblischen Bücher unterbleibt.“ Dafs das letztere vom Übel wäre, dafs also auswendig gelernte Inhaltsübersichten — vielleicht sogar nicht einmal gelesener Schriften der Bibel — aus dem Lehrplan ausgeschlossen bleiben müssen, wird allseitig anerkannt werden. Aber wie soll die Reihenfolge der Bücher anders als „mechanisch“ zur Einprägung kommen? Oder verzichtet man, damit nur ja keine „Überlastung des Gedächtnisses“ stattfinde, darauf, die Schüler in der Aufeinanderfolge der biblischen Bücher unbedingt fest werden zu lassen? Von biblischen Geschichten sind der Sexta 37 aus dem Alten Testamente, der Quinta 35 aus dem Neuen zugeteilt. Auf ausnahmslose Wiedergabe der biblischen Erzählungsform ist verzichtet worden, da die oft nötige Zusammenfassung gröfserer Abschnitte dies von selbst verbot. Doch vermifst man ungern in einzelnen Geschichten die bekannten Stichwörter; z. B. wird das schöne Bekenntnis Jakobs nach seinem Traume bei Bethel: „Hier ist nichts anderes als Gottes Haus usw.“ in die etwas nichtssagende Formel zusammengefafst: „Da fühlte Jakob die Nähe seines Gottes.“ Das Strafwort des Herrn an Eva lautet hier — für Sextaner —: „Du sollst viele Beschwerden mit deinen Kindern haben, und der Mann soll dein Herr sein.“ Dafs in der Quinta nach der Himmelfahrt Christi aus der Apostelgeschichte nur noch die Ausgiefsung des heil. Geistes und die Bekehrung Pauli gegeben wird, ist richtig. Das Pensum für Quarta bezeichnet der

3. Abschnitt des Hilfsbuchs als: „Bibelkunde". Hier mufs freilich fast alles der geschickten Behandlung des Lehrers überlassen bleiben, denn die 6 Seiten dieses Teils geben im Alten Testament eben doch nur die im Vorwort getadelten allgemeinen Inhaltsübersichten, im Neuen sogar nur die Titel der Schriften; ein „Verzeichnis der in Quarta zu lehrenden Abschnitte" deutet an, in welcher Weise der Verf. sich den weiten Rahmen dieses Klassenpensums ausgefüllt denkt. Doch ist der dann zusammenkommende Stoff immerhin noch sehr dürftig. Ich setze zum Beweise dafür die Stellen her, welche aus dem Neuen Testamente als „zu lesen" bezeichnet sind: Matth. **13**, 31—33, 44—50. **16**, 13—28. **17**, 1—9. **18**, 1—14; 21—35. **19**, 16—30. **22**, 1—14; 15—22; 34—46. **25**, 1—13. Marc. **2**, 14—28. **10**, 13—16. Luc. **10**, 38—42. **12**, 13—31. **13**, 1—9. **14**, 1—11; 16—24. **15**, 1—10, **16**, 1—8. **18**, 1—8. **20**, 9—19. Joh. **4**. **10**, 12—31. In der Untertertia wird neben einem Abrifs über die Geographie Palästinas eine „Übersicht über die Geschichte des Alten Testaments", — soll heifsen: über die Geschichte Israels oder des Reiches Gottes nach dem A. T. — gegeben; kurz, knapp, die Grundgedanken in der Führung des jüdischen Volks zur Genüge hervorhebend. Hier treten auch zum erstenmal einige, bisher sorgfältig vermiedene Jahreszahlen auf. Von „Richtern" werden nur Debora, Eli und Samuel genannt, von Königen der geteilten Reiche nur die beiden Stifter, aber weder Hiskias noch Josias; Ahab ist in Sexta bei der Geschichte des Elias vorgekommen. Am Schlusse dieses Abschnittes finden sich auf 5 Seiten ausgedruckt „die wichtigsten" (25) „messianischen Verheifsungen und Weissagungen". Für Obertertia ist als Pensum „das Leben des Herrn nach den vier Evangelien" angegeben. Zu Grunde zu legen ist das Evang. Matthäi; in klarer und völlig ausreichender Übersicht giebt der Verf. auf 3 Seiten die Überschriften der gröfseren und kleineren Abschnitte, in welchen der Stoff nach den bezüglichen Kapiteln des Matthäus unter Heranziehung der übrigen Evangelien aus der Bibel selbst zu lesen ist. Ein umfangreicheres Material liefert das Hilfsbuch in seinem 6. Teil, der den Katechismus behandelt und seine Hauptstücke den einzelnen Klassen zuweist. „Da der Religionsunterricht", heifst es in dem Vorwort, „wohl an jeder der Voranstalten des Kadettencorps in mehreren Händen liegt, so läfst sich ein einheitlicher Katechismusunterricht nur erreichen, wenn der Gang und der Stoff für jede Klasse genau vorgeschrieben ist. Darum ist dem kleinen Katechismus Dr. Luthers, der dem Unterricht zu Grunde liegt, eine kurze Erklärung zugefügt, welche selbstverständlich nicht als Memorierstoff dienen, sondern Lehrenden und Lernenden eine Handreichung sein soll. — Die Erklärung folgt streng der Kirchenlehre, denn der Religionslehrer hat dem Schüler nichts anderes zu geben. Meines Erachtens ist eine eingehende Behandlung des Katechismus im Unterrichte eine Lebensfrage unserer Kirche, zumal im Kadettencorps, wo der Konfirmandenunterricht nur ein halbes Jahr lang dauert." Die Erklärungen sind schlicht und treffend. Nur weniges wäre zu beanstanden:

das 9. Gebot soll vom leblosen, das 10. vom lebenden Gut handeln; auch hier findet sich noch die schiefe, mittelalterliche Unterscheidung von Erbsünde und „wirklicher“ Sünde, wonach die erstere als nicht wirkliche erscheint, während das scholastische peccatum actuale immerhin einen erträglichen Nebensinn zuliefs. S. 157 ist die Stelle Hebr. 11, 1 in der sprachlich unmöglichen Form abgedruckt: „nicht zweifelt an dem, das man nicht siehet.“ — Als zu lernende Sprüche werden für sämtliche 5 Klassen 82 angegeben.

Gleichfalls für den Unterricht mit beschränktem Klassensystem ist der *Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen mit sechsjährigem Kursus* von Dr. Rudolf Stoewerer bestimmt. Der Verf. denkt mit seinem sehr praktisch eingerichteten Handbuche an Progymnasien, Realprogymnasien, aber auch an lateinlose höhere Lehranstalten und Mädchenschulen, wo dann freilich die Citate aus dem lateinischen Texte der Augustana, die zur Erklärung des Katechismus neben Bibelstellen herangezogen werden, unbenutzt bleiben müfsten. 30 Kirchenlieder, meist mit der Bestimmung der Klasse, in welcher sie zu lernen sind, eröffnen das Buch. Eine ganz kurze Geschichte des Kirchenliedes folgt (der bekannte württembergische Dichter schreibt sich übrigens Gerok, nicht Gerock). Katechismus, Kirchenjahr, Bibelkunde, Reformationsgeschichte und Geographie von Palästina sind die Überschriften der weiteren Abschnitte. Die Bibelkunde giebt zugleich eine an die heiligen Schriften angeschlossene Geschichte des Reiches Gottes im A. und im N. Testament. Die nötigen Jahreszahlen stehen mit fetterer Schrift am Rande. Aus den Briefen der Apostel werden nur charakteristische Stichworte abgedruckt. Der Reformationsgeschichte geht ein ganz kurzer Überblick über die Ausbreitung des Christentums vorauf; sie schliefst mit einer übersichtlichen Darstellung der wichtigsten Lehrunterschiede der drei Kirchen (lutherisch, reformiert, katholisch). Alles praktisch, übersichtlich, klar, und für die genannten Arten von Schulen gewifs sehr brauchbar.

Auf einer höheren Vollschule durch alle Klassen begleiten will das vom Verleger schon im voraus warm empfohlene *Lehrbuch der evangelischen Religion* von Dr. F. Christlieb. Zwar ist die Schrift erst 1893 abgeschlossen in den Buchhandel gekommen; doch trägt das früher ausgesandte und um die Kritik bittende „Probeheft“ die Jahreszahl 1892, so werde die Arbeit hier schon mit zur Besprechung herangezogen. Ich thue es mit um so gröfserer Bereitwilligkeit, weil wir uns entschlossen haben, zur Einführung in Pforta das Christliebsche Lehrbuch um seiner mannigfachen Vorzüge willen der Behörde vorzuschlagen. Zu diesen Vorzügen gehört neben der trefflichen Ausstattung (solider Leinwandband, vorzüglich klarer Druck, 16 gute Textabbildungen und eine übersichtliche Karte des heiligen Landes mit 3 Nebenkärtchen) vor allem die Verwendbarkeit in allen Gymnasialklassen; die eingehende Behandlung der Geschichte des Reiches Gottes unter spezieller Benutzung der biblischen

Schriften, zumal auch der wohl disponierten prophetischen Bücher und apostolischen Briefe; der Abdruck der ganzen Augsburgischen Konfession, und zwar Artikel 1—17 in beiden authentischen Texten, den Rest nur in der deutschen Form; die im ganzen wohl ansprechende Darstellung des kirchengeschichtlichen Stoffs. Dafs daneben doch allerhand Anstände sich erheben, kann nicht wunder nehmen. Der Verf. dankt es uns vielleicht, wenn wir dieselben hier behufs einer etwaigen Verbesserung in späteren Auflagen zur Sprache bringen. Dafs in dem ersten Abschnitte die 34 abgedruckten Kirchenlieder nicht immer den ursprünglichen Text zeigen, auch oft stark verkürzt sind (No. 9, No. 10, No. 25), fällt nicht gerade allzu sehr ins Gewicht; in ersterer Beziehung sind die auf den Schulen vielfach gebrauchten Provinzialgesangbücher schon denselben Weg gegangen. Unter den Katechismussprüchen aber sollte heutzutage nicht mehr stehen: „Denn dafs man weifs, dafs Gott sei, ist ihnen offenbar"; hat doch auch die revidierte Bibel hier geändert, und zwar statt des ungeschickten: „Denn was man weifs, dafs Gott sei" der Probebibel in die richtige Übersetzung: „Denn was man von Gott weifs, ist ihnen offenbar". Ebenso ist unbedingt die doppelte Korruption in Hebr. 11, 1 zu beseitigen: „Es ist aber der Glaube eine gewisse Zuversicht des, dafs man hoffet und nicht zweifelt an dem, das man nicht siehet." (S. 35.) Kirchenjahr und Gemeindegottesdienst sind unter III und IV angemessen erörtert: „Das Reich Gottes im A. T." ist nach seinem geschichtlichen Teile der Untertertia, das prophetische und poetische Wort dieser Zeit der Untersekunda zugedacht. Wie bereits erwähnt, liegen hier die Glanzpartieen des Buchs. Wenn der Verf. aber glaubt, die Geschichte des Reiches Gottes im Neuen Testament, und zwar Leben Jesu und Apostelgeschichte nach seiner Behandlung — sie umfafst 74 grofse Druckseiten — „ganz gut" in einem halben Jahre bewältigen zu können, so möchte er doch beträchtlich irren; auch wenn man auf die häusliche Vorbereitung der Schüler noch so viel von der zu thuenden Arbeit abladet (Vorwort S. 1), bleibt doch für die Lektüre eine Stoffmasse zurück, die in den zwei wöchentlichen Stunden eines Semesters unmöglich zu absolvieren ist. Im übrigen empfiehlt sich die Art der Besprechung wieder ganz besonders. Die Johanneische Chronologie wird zu Grunde gelegt und darein der synoptische Stoff eingefügt. Ob nach § 62 „Jesu Aufgabe" und nach § 63 „Die Gründung des Reiches Gottes" am Anfange des Lebens Jesu zu besprechen sich empfiehlt, zumal mit Tertianern, möchte zweifelhaft sein. Die bedeutendsten Schwierigkeiten wird vielleicht der kirchengeschichtliche Teil des Handbuches bereiten. Dafs zunächst eine übersichtliche und inhaltlich orientierende Periodisierung fehlt, ist sowohl für den Gebrauch unbequem, wie für das Verständnis der treibenden Kräfte erschwerend. Man mufs sich mühsam die Ziffern im Text heraussuchen: „I. Das Urchristentum in der apostolischen Zeit. II. Die altkatholische Kirche bis zum Mittelalter" (doch wohl bis zu Gregor dem Grofsen?). III. Das Mittelalter. IV. Das Zeitalter der Reformation. V. Die katholische Kirche

seit der Reformation. VI. Die Entwicklung der protestantischen Kirche Deutschlands von 1548 bis zur Gegenwart (seltsamerweise steht dieselbe falsche Zahl 1548 für 1648 auch schon im § 145 „Äufsere Geschichte des Kampfes zwischen evangelischer und katholischer Kirche bis 1548“, ja kehrt S. 250 zum drittenmal wieder „den Reformierten ist erst 1548 Religionsfreiheit zugestanden worden“). Ob aber auch die Auswahl des kirchengeschichtlichen Stoffs überall eine glückliche genannt werden kann? Es scheint mir, als nähme die Geschichte „der inneren Kämpfe“ einen unverhältnismäfsig grofsen Raum ein. Von den äufseren Kämpfen (§ 104) werden die Schüler nur unter Nennung der feindseligen römischen Kaiser unterrichtet; kein einziger Märtyrer findet in dem kurzen Paragraphen eine Erwähnung. Dagegen werden die gnostischen Irrlehren, die Theologie des Origenes, die Kämpfe um die Fassung der Lehre von der Sünde entschieden zu ausführlich behandelt. Von des Origenes *περὶ ἀρχῶν* wird der Inhalt sämtlicher 4 Bücher im einzelnen angegeben; bei Gelegenheit der arianischen Streitigkeiten kommen die für Schüler völlig entbehrlichen Termini technici: Monarchianismus, Hypostasianismus, Subordinationismus vor; von Augustins Lehrsystem wird mit der gratia praeveniens, cooperans, irresistibilis usw. fast 5 Seiten lang ausführlich gesprochen. Das Mittelalter kommt kurz, wenn auch nicht gerade zu kurz fort; nur vermifst man schmerzlich jeden Hinweis auf die Entwicklung der mittelalterlichen Kunst; weder vom Kirchenbau und seinen verschiedenen Stilen, noch von der Malerei und ihren leuchtenden Meistern ist mit einer Silbe die Rede; wohl aber ist der Scholastik und Mystik ein breiterer Raum gewidmet. Die Reformationsgeschichte hat eine sehr glückliche Behandlung gefunden; auch die neuere Zeit wird in ihren wichtigsten kirchlichen Gestaltungen anschaulich vorgeführt. Der aus Sohms Kirchengeschichte entnommene Schlufsparagraph „die gegenwärtige Lage“ möchte indessen doch für das Verständnis der Schüler zu hoch gegriffen und hier nicht am Platze sein. Endlich habe ich bezüglich der Augsburgischen Konfession Bedenken, ob es gerechtfertigt ist, die einzelnen Artikel um des darzustellenden Systems willen eigenmächtig aus dem Zusammenhange zu reifsen und an einen anderen Ort zu verpflanzen, wie es hier wiederholt geschieht. Art. XII ist offenbar ursprünglich unter die Artikel von den Sakramenten gesetzt, weil die „Bufse“ den Reformatoren damals noch als Sakrament galt. Warum sie hier zwischen Artikel 4 (5) und 6, also zwischen Rechtfertigung aus dem Glauben (wie Gottes Wort sie lehrt) und neuen Gehorsam eingeschoben wird, ist nicht recht ersichtlich. Ebenso hat Art. XIII vom Gebrauch der Sakramente hinter den einzelnen behandelten Sakramenten eine wohl berechtigte Stelle und braucht nicht vor dieselben gesetzt zu werden. Dafs die Artikel XVIII—XXI um des stofflichen Zusammenhanges mit früheren Artikeln willen anders verteilt worden sind, hat allerdings einen guten Grund; sie sind auch geschichtlich von den 17 kurzgehaltenen ersten Artikeln unabhängig entstanden und konnten zur ausführlichen Erklärung derselben wohl herangezogen werden. Im grofsen

und ganzen erscheint das Christliebsche Buch als eine willkommene Bereicherung unseres Schulbüchervorrats; vielleicht findet sich Gelegenheit, nach mehrjährigem eigenen Gebrauch noch einmal auf das Werk zurückzukommen.

2. Zum Katechismus.

Die seit einiger Zeit gepflogenen Verhandlungen über das Verhältnis des Katechismusunterrichts zum Unterricht in der biblischen Geschichte haben einen scharfen, aber klärenden Gedankenaustausch zwischen Vertretern der gegenteiligen Ansichten herbeigeführt, über welchen wir zunächst berichten müssen, ehe wir uns zu den einzelnen Katechismusbearbeitungen wenden. Wie den Lesern der Jb. von 1889 erinnerlich sein wird, hatte Pfarrer Dr. v. Rohden in Helsingfors in Kehrs „Pädagogischen Blättern“ einen längeren Aufsatz geschrieben unter der Überschrift: „Ein Wort zur Katechismusfrage. Welche Stellung soll der Katechismus im ganzen des Religionsunterrichts einnehmen, und welches ist die dem entsprechende richtige Behandlung?“ Wenn der Katechismus, so führte der Verf. aus, nicht länger ein „Fremdkörper“ im Religionsunterrichte bleiben solle, dann müsse er der herkömmlichen dogmatisch-scholastischen Behandlungsweise völlig entzogen, dagegen jede einzelne Katechismuswahrheit organisch als letzte Frucht einer verwandten biblischen Geschichte gewonnen werden. Dafs auf den unteren Stufen eine derartige, aus der Anschauung gewonnene Belehrung über die einzelnen, in Frage kommenden Bestandteile des Katechismus die zweckentsprechendste, weil dem kindlichen Alter gemäfseste ist, — eine Anschauung, welche mit besonderem Geschick Direktor Dr. Zange in Erfurt vertritt —, wird gegenwärtig wohl von Niemandem mehr ernstlich bestritten werden. Fraglich blieb es nur, ob überhaupt ein zusammenhängender, alle gewonnenen Wahrheiten einheitlich zusammenfassender Katechismusunterricht an irgend einer Stelle des Schulunterrichts den Gegnern der sogenannten dogmatischen Methode noch genehm wäre, oder ob sie denselben ausschliefslich der kirchlichen Vorbereitung auf die Konfirmation zuweisen wollten, ja ob nicht auch dieser Stufe der religiösen Unterweisung die jedesmalige Gewinnung einer Lehre aus der biblischen Geschichte zur Pflicht gemacht würde. Eine klare Antwort auf diese Frage liefs sich aus den Rohdenschen Erörterungen nicht entnehmen. Hauptsächlich um eine unzweideutige Stellungnahme in dieser Frage zu erzwingen, schrieb der Pfarrer H. **Malo** in Züllsdorf sein geharnischtes Heftchen *Zur Katechismusfrage. Besprechung der Schrift des Pfarrers Dr. v. Rohden in Helsingfors: Ein Wort zur Katechismusfrage, nebst positiven Gegenvorschlägen.* Unter Anerkennung des Gesunden und Berechtigten in der Befehdung einer wirklich „dogmatisch-scholastischen“ Katechismusbehandlung verfolgt Malo Schritt für Schritt die sieben einzelnen Abschnitte des Rohdenschen Aufsatzes und sucht nachzuweisen, dafs einmal eine absolute Concentration alles Lehrhaften im

Christentum in den biblischen Geschichtsunterricht hinein „für das Durchschnittskind in der evangelischen Volksschule eine so schwer zu bewältigende und zu verdauende Masse darbieten würde, daſs der Segen davon nicht so groſs wäre, als wenn man es anders macht“; sodann aber behauptet er, daſs mit einer selbständigen und zusammenhängenden Behandlung des Katechismus durchaus nicht notwendig die Anwendung mechanischer Formeln oder Schablonen verbunden sein müsse, gegen welche der lebhafte Widerspruch sich mit Recht wende. In einem zweiten positiven Teile stellt dann Malo die Grundsätze fest, nach welchen er den Katechismusunterricht erteilt sehen möchte; sie fallen mit den in den Allgemeinen Bestimmungen enthaltenen Vorschriften (§ 15, 16, 19) zusammen, Vorschriften, welche in ihrem Wortlaute nichts enthalten, was nicht auch die Freunde der Rohdenschen Richtung anerkennen müſsten. Die verschiedenen, beiderseits eingenommenen Standpunkte formuliert Malo so: „Ich drehe einfach den Vorschlag v. Rohdens um: er will, wie sein Buch ausführt, den Katechismusunterricht ändern und ihn gleichsam degradieren zur Resultatsammlung aus dem biblischen Geschichtsunterricht, in dessen Dienst er stehen soll. Ich will aber zum Zweck eines besseren und leichteren Katechismusunterrichts den Unterricht in der biblischen Geschichte nebst Spruch, Lied u.s.w. gehoben und schärfer im Sinne der Allgemeinen Bestimmungen gehandhabt wissen. Ist diese Grundlage gut beschaffen, dann erwächst darauf als Krone des Religionsunterrichts der Katechismusunterricht, in dessen Dienst dies alles steht, um so dem Kinde so viel als möglich die Gewiſsheit des Heils zu befestigen.“

Daſs v. Rohden in seiner Schrift keine ins einzelne gehenden Vorschläge hatte machen wollen, wie seine Forderungen des näheren angewendet und ausgeführt werden sollten, bedauerte Malo (S. 25) aufrichtig; „wir kämen vielleicht dann noch näher zusammen und brächten's zu einer völligen Verständigung.“ Eine solche Veranschaulichung der von ihm vertretenen Methode hat nun aber inzwischen v. Rohden wirklich gegeben, indem er in der *Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht* (Jahrgang III, Heft I) einen längeren Aufsatz veröffentlichte: *Der erste Artikel. Ein katechetischer Entwurf.* Dem „Entwurfe“ voraufgehen „Grundsätze zur Behandlung des 1. Artikels“. Dieselben lassen sich etwa dahin zusammenfassen: 1. Glauben ist seinem Wesen nach ein praktisches Verhalten zu Gott. 2. Hervorgebracht wird dasselbe nicht durch Befehle oder Beweise, sondern dadurch, daſs die Wohltbaten Gottes, deren höchste die Sendung Christi, dem Schüler zum Bewuſstsein gebracht werden, damit sie „ihm das Herz abgewinnen“. 3. Der Glaube an den „Vater“ führt nicht in den Vorhof zum Evangelium, sondern bezieht sich auf das lautere Evangelium selbst; denn niemand kommt zum Vater als durch Jesum. 4. Die religiöse Bedeutung des Schöpfungsgedankens liegt nicht in dem Wissen von Gott und Welt und einer richtigsten Welterklärung, sondern in dem persönlichen Vertrauen auf den lebendigen und allmächtigen Gott. Dies Vertrauen wird erst in Christo endlich begründet und ermöglicht,

daher kann der 1. Artikel nur im Lichte des Lebens und Lehrens Christi recht behandelt werden. Nach diesen vorausgeschickten Bemerkungen folgt nun der katechetische Entwurf selbst. Derselbe unternimmt es, alles, was zu den Artikelworten: „Ich glaube an Gott den Vater, allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erde“ zu sagen ist, aus der Geschichte von der Speisung der 5000 in der Wüste durch Jesum herauszuheben und zur Veranschaulichung zu bringen. Die vier in der Katechese beantworteten Fragen lassen den Gang und die Tragweite der Behandlung erkennen. Sie lauten: „Was zeigt uns Jesus von Gottes Schöpfergüte? 2. Welcher Kinder nimmt sich der himmlische Vater besonders an? 3. Welche Vaterart bezeugt uns also Gott durch Jesum? 4. Welchen Sinn möchte uns demnach Jesus Gott gegenüber einpflanzen?“ Durch seine Ausführungen glaubt v. Rohden folgendes als seine Absicht hinreichend klar gelegt zu haben: „1. Alles Dogmatisieren und vor allem der mechanische Scholasticismus des Operierens und Argumentierens mit einzelnen abgerissenen Bibelsprüchen zu vermeiden und überall aus dem Vollen der Schrift heraus zu schöpfen. 2. Die christlichen Grundgedanken und Wahrheiten anschaulich und möglichst lebensvoll, nicht als Lehre eines fertig fixierten Gedankenkreises von Glaubenssätzen, sondern als Darstellung praktisch christlichen Lebens, das auf Erkennen Gottes als unseres Vaters beruht, den Schülern nahe zu bringen. Dies Leben ist nun vorhanden in Personen; also mit religiösem Personenleben sind die Schüler vertraut zu machen. Die Worte der heil. Schrift sind also nicht loszulösen von ihren lebendigen, persönlichen Trägern. 3. Christus kennen, lieb haben, ist Christentum; die Christenlehre, die es für notwendig ansieht, sich auf das Einfache und Wichtige zu beschränken, um sich darin möglichst zu vertiefen, wird daher die Unterweisung womöglich um Christum concentrieren, an Christi anschauliches Lebensbild anzukristallisieren suchen u. s. w.“

Es ist nicht zu verkennen: Mit dieser Lehrprobe hatte es der Bestreiter des bisherigen Lehrverfahrens seinen Gegnern leicht gemacht, den Wert seiner eigenen Methode als einen sehr fragwürdigen zu kennzeichnen. Pfarrer Malo hat nicht verfehlt, seine Meinung zur Sache sehr deutlich auszusprechen. In derselben Zeitschrift für den evang. Religionsunterricht (III. Jahrg. 4. Heft) unterzog er die Arbeit v. Rohden's einer sorgfältigen Kritik, in welcher er die Frage seiner Überschrift zu beantworten sucht: *Was zeigt uns v. Rohdens Entwurf zum 1. Artikel von der Anwendung seiner Reformvorschläge für den Katechismusunterricht?* Er fragt, nicht ohne gutes Recht: Ist das überhaupt noch Katechismusunterricht? Oder ist es nicht vielmehr ein Ausschnitt aus dem Leben Jesu, an dem einzelne Katechismuswahrheiten verdeutlicht werden sollen, also wesentlich biblischer Geschichtsunterricht? Die Disposition der Rohdenschen Katechese ist höchst anfechtbar; sie ist, nicht ohne Willkür, an den Text herangebracht, nicht aus ihm erwachsen. Eine Vorstellung von dem, was man Schaffen, Schöpfung nennt, muſs doch dem Kinde

nahe gebracht werden; und Genesis I ist als biblische Geschichte besprochen, warum hier so gänzlich vom Schaffen schweigen, wo doch der Artikel davon redet? Ein Einblick oder Überblick in den Zusammenhang des Katechismus, eine Erklärung über die Stellung des 1. Artikels im ganzen fehlt völlig. Auch ist die angewandte Methode nichts weniger als genetisch; die ausgesuchte neutestamentliche Geschichte ist recht eigentlich „künstlich zugestutzt“ zu dem gewünschten Behuf, ein Verfahren, gegen welches v. Rohden selbst so spitze Angriffe gerichtet hat. Warum nicht die Besprechung an die Schöpfungsgeschichte anknüpfen? Oder konnten nicht noch viele andere Geschichten den Ausgangspunkt bilden, während nun ganz allein das Speisungswunder es sich gefallen lassen mufs, alle Lehren herzugeben, die der Verf. gern hier aussprechen möchte? Und wie viele unerläfslichen religiösen Wahrheiten sind unausgesprochen geblieben, die bei der Behandlung des 1. Artikels erörtert werden müfsten! Pastor Malo schliefst seine Kritik mit den Worten: „Demnach ist es mir unbegreiflich, wie v. Rohden die Übelstände und bedenklichen Erscheinungen des Volkslebens so absolut einseitig auf die dogmatisierende Methode des Katechismusunterrichts zurückführen zu können meint, gegen die er nun seine genetische Methode anpreist. Ich gebe zu, dafs er auch mit dieser seiner Methode Frucht schaffen kann, zumal wenn er mit derselben Wärme unterrichtet, mit der er seine Meinung in seinen Schriften ausspricht und vertritt. Aber ein sicher wirkendes Heilmittel gegen den Dogmatismus ist sie nicht, und zur allgemeinen Einführung kann ich sie nicht empfehlen. Dazu bedürfte es mindestens noch ganz bedeutender Abklärung, wie aus Vorstehendem ersichtlich geworden sein wird.“ — Es steht wohl zu erwarten, dafs die Controverse hiermit noch nicht abgebrochen ist.

Die v. Rohdenschen Gedanken verwertet in besonnener und ansprechender Weise Ludwig Teitges Schrift: *Zur Vorbereitung auf den Katechismusunterricht. Erläuterung des religiös-ethischen Inhalts des kl. Katechismus Dr. M. Luthers durch biblische Geschichten. 1. Teil, 1. u. 2. Hauptstück.* Der Verf. geht von dem immer allgemeiner anerkannten Grundsatze aus: „Die eigentliche Behandlung des Katechismus Luthers findet erst auf der Oberstufe statt. Der biblische Geschichtsunterricht der Unter- und Mittelstufe geht voran. Hierdurch ist das Anschauungsmaterial für den Katechismus gewonnen, und durch die Geschichte des Reiches Gottes wird dasselbe vermehrt. . . . Die nach und nach durch die biblischen Geschichten gewonnenen religiös-ethischen Gedanken sind auf der Oberstufe nicht nur zu vermehren, sondern auch in eine gewisse Ordnung zu bringen. Das System, welches der kleine Katechismus Luthers enthält, bildet hierzu die Grundlage“. Auf diesem Standpunkte werden also die höheren Wahrheiten nicht erst aus dem Ergebnis einer biblischen Geschichtslektion destilliert, sondern der Katechismustext bildet den Ausgangspunkt; eine Reihe biblischer Erzählungen oder andere Abschnitte der Schrift werden nur zur Erläuterung des betr. Katechismus-

begriffs herangezogen. Dafs dabei die Gestalt des Heilands soviel wie möglich in den Vordergrund tritt, ist ein besonderer Vorzug des Buches. Eigentliche Definitionen, zum Behalten formuliert, fehlen ganz; dafür wird mit Erfolg dahin gestrebt, aus der lebendigen Anschauung von Handlungen oder Zuständen, auf welche der betr. Begriff anzuwenden ist, die Bestandteile desselben zu erörtern. Es ist vielleicht von Interesse, zu vergleichen, wie Teitge den von Rohden in der vorher angegebenen Weise behandelten 1. Artikel bespricht. Nach dem Text des Artikels heifst es (S. 114): „Das Bekenntnis, dafs Gott der Schöpfer ist, hat den Schöpfungsbericht zur Grundlage: Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde; daher heifst er der Schöpfer. Durch die Schöpfung hat sich Gott geoffenbart. Röm. 1, 19, 20. Die Welt hat einen Anfang genommen und wird wieder ein Ende nehmen; aber Gott war von Ewigkeit; er hat keinen Anfang genommen und wird auch kein Ende nehmen. Der Ewige ist unsere Zuflucht für und für; das ist uns ein Trost. Alles Zeitliche ist vergänglich und dem Wechsel unterworfen; aber Gott bleibt unveränderlich. Auf ihn können wir bauen ... Durch Sprechen gebe ich meinen Willen kund. Gott sprach: es werde! Gott hat also die Welt durch seinen Willen aus Nichts hervorgebracht" u. s. w. Nach wenigen Worten über das Hexaemeron geht dann der Verf. sofort auf „die Schöpfung des Menschen" über, „Verlust des Ebenbildes", „Wiederherstellung des Ebenbildes", „die Engel", „Eigenschaften der guten Engel", „die bösen Engel", „was Gott noch thut" (erhalten und regieren), „Zweck der Leiden". Ein Hinweis auf die Dreieinigkeit Gottes fehlt gänzlich; auch am Schlufs der drei Artikel findet sich darüber keine Andeutung. Ein Register wäre wohl für die Zukunft dem Buche beizugeben.

Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus durch Frage und Antwort erläutert und mit angeführten Sprüchen heiliger Schrift bekräftigt. Nach dem Dresdener Katechismus. 12. Auflage. Diese namenlos erschienene Katechismusbearbeitung hat im Königreich Sachsen augenscheinlich eine grofse Verbreitung gefunden; nach dem „Vorbericht zur 2. Auflage" ein Beweis, „wie allgemein das Bedürfnis nach klarem, lauteren Bekenntnis der reinen lutherischen Lehre" ist. Die Form der Behandlung ist gänzlich die traditionelle: Definition folgt auf Definition; 362 Fragen und Antworten zerlegen den Stoff in kleine und kleinste Teilchen; die Antworten sind oft so lang, so theologisch und so plerophorisch bekennermäfsig, dafs sie, als Memorierstoff im Munde von Kindern gedacht, nicht gerade wohthuend berühren. Ich gebe einige Beispiele. Fr. 117 lautet: „Wie werden die drei göttlichen Personen unterschieden?" Antwort: „Innerlich und dem Namen nach: die erste Person heifst der Vater, der den Sohn von Ewigkeit gezeugt hat; die andere Person der Sohn, der vom Vater gezeuget oder geboren ist; die dritte aber der Heilige Geist, der vom Vater und Sohn ausgehet als ein Geist des Vaters und des Sohnes." 140: Warum mufste Christus wahrer Gott und Mensch zugleich sein? „Mensch mufste er sein, dafs Er leiden und sterben könnte; Gott

aber, damit Sein Leiden eine göttliche Kraft hätte, der göttlichen Gerechtigkeit ein Genüge zu tun.“ 189: Was ist das ewige Leben? „Die vollkommene Geniefsung der hochgelobten Dreieinigkeit im Himmel, da die Gläubigen, die man auch Auserwählte nennt, in höchster unaussprechlicher Seligkeit Gott schauen, Ihn lieben und loben und sich darüber in alle Ewigkeit erfreuen werden.“ 340: Wie geschieht das? (das Essen und Trinken von Christi Leib und Blut) „Vermittelst einer geheimnisvollen Vereinigung, welches eine sakramentliche Vereinigung genannt wird, der kraft der Einsetzungsworte Christi dessen wahrer Leib und Blut wahrhaftig zugegen und dergestalt mit dem Brot und Wein vereinigt sind, dafs sie zugleich und unzertrennt dargereicht und genossen werden.“ Auffallend ist, dafs in dieser „rein lutherischen“ Bearbeitung des Katechismus nirgends erklärt wird, was Glauben heifst, weder im 3. Artikel, noch zu Anfang des ersten, noch auch beim ersten Gebot.

Nur „Stichworte für den Unterricht“, den „roten Faden, der durch den Katechismus hindurchgeht“, giebt als „eine Handreichung für Lehrende und Lernende“ der evangelische Feldpropst der Armee D. th. M. Richter in seinem *Leitfaden des Konfirmanden-Unterrichts.* Allerorten finden sich in dem kleinen, nur 124 Seiten umfassenden Schriftchen zahlreiche Anregungen zu weiterer Geistesarbeit sowie zu persönlicher Vertiefung der empfangenen Eindrücke. Den in dem Buche waltenden Geist kennzeichnet am besten der „Schlufs“: „So wirbt die ewige Liebe um unsere Gegenliebe, indem der Vater über uns den Sohn unter uns sendet und beide den heiligen Geist in uns. Der heilige Geist wiederum führt uns, den Einzelnen und die Gesamtheit, verklärt zu Christo, dem verklärten Haupte, zurück, und dann wird auch der Sohn unterthan sein dem, der ihm alles untergethan hat, dem Vater, auf dafs Gott sei alles in allen (1. Cor. 15, 28). Dies die vollendete Seligkeit, d. h. Gemeinschaft mit dem dreieinigen Gott; denn von ihm und durch ihn und zu ihm sind alle Dinge; ihm sei Ehre in Ewigkeit! (Röm. 11, 36.) — So hat die erste Frage des Konfirmanden-Unterrichts, das A und O auch unseres ganzen Lebens, die Frage: was soll ich thun, dafs ich selig werde? Antwort gefunden. Lafs dein ganzes Leben denn auch eine laute Antwort sein! So ihr solches wisset, selig seid ihr, so ihr es thut (Joh. 13, 17) . . . So nimm denn meine Hände u. s. w.“ — Auch die Einteilung des Stoffs ist eigentümlich und zum Nachdenken reizend: 1. Sittenlehre (I. Hauptstück). Grundbegriffe, Pflicht (Kollision, opera supererogat., Mitteldinge), Tugend, Gut. Die Gebote der 1. Tafel (Liebe zu Gott), der Gottesdienst mit dem Herzen (1. Gebot), dem Munde (2.), dem Werke (3.), Übergang in Elterndienst mit Herz, Mund und Werk (4.), die Gebote der 2. Tafel (Liebe zum Nächsten), der Nächstendienst mit dem Werke (5. 6. 7.), mit dem Munde (8.), mit dem Herzen (9. und 10. Gebot). 2. Glaubenslehre (II.—V. Hauptstück), Natur und Gegenstand des Glaubens. I. Gottes Wesen (Dasein, Eigenschaften, Dreieinigkeit). II. Gottes Werke. 1. Schöpfung, das Werk des Vaters, a) die Welt (Schöpfung, Erhaltung, Regierung). b) Der Mensch

(Stand der Unschuld, Anhang: Engel), Stand der Sünde (Wesen und Folgen der Sünde). 2. Erlösung, das Werk des Sohnes, der Erlösungsrat, die Erlösungsthat. a. Die Person des Erlösers (Vorbereitung auf Christum, 2 Naturen, 2 Stände), b. das Werk der Erlösung (3 Ämter). 3. Heiligung, das Werk des h. Geistes: die Heilsordnung (Berufung, Bekehrung, Erneuerung), Gebet als Frucht des Glaubens. Die Heilsanstalt (Wesen der Kirche, Gnadenmittel der Kirche, Taufe, Abendmahl), die Heilsvollendung (letzte Dinge).

Ein wohl noch immer in Schule und Konfirmandenstube viel verwertetes, nunmehr 40 Jahre altes Buch, tritt uns in etwas erweiterter Form als Volksausgabe entgegen und wird sich neue Freunde werben. Ich meine Casparis *Geistliches und Weltliches zu einer volkstümlichen Auslegung des kleinen Katechismus Luthers in Kirche, Schule und Haus*, von Pf. Ramsauer neu herausgegeben. Der reiche Schatz schöner Sentenzen, gut gewählter Auszüge aus Schriften aller Zeiten, zumal aus Luthers Werken, die Sprüche der Volksweisheit auf der Gasse und aus der Bibel, vor allen die vielen Erzählungen zu den einzelnen Teilen des Katechismus bieten eine unerschöpfliche Quelle der Belehrung und der geistlichen „Ergötzung“, aus welcher noch mancher gern trinken wird.

Ich erwähne hier noch kurz einige Schriften, welche bei der Behandlung der Glaubens- und Sittenlehre hier und da einen Dienst leisten können. Pastor Lenz in Reval erörtert in einem ansprechenden Vortrage *Das biblische Wunder und sein Verhältnis zum Naturgesetz*. Die Wissenschaft verlange heutzutage, dafs auch in den Schulen mit dem Wunderbegriff aufgeräumt, und dieser Anstofs der Gebildeten am traditionellen Christentum aus dem Wege geschafft werde. Der Verf. des Buches „Im Kampfe um die Weltanschauung“ (Freiburg i. Br. 1890) sagt geradezu: „Das Christentum mufs vom Wunder erlöst werden, wenn es uns die Religion der Erlösung bleiben soll.“ So ist eine Erörterung über das biblische Wunder wohl zeitgemäfs. Der Verf. behandelt zuerst „die Lehre vom Wunder im Zusammenhang mit der christlichen Heilslehre“, sodann „den Widerspruch gegen die Lehre vom Wunder seitens des modernen Denkens“. In ersterer Beziehung weist er nach, dafs Offenbarung und Wunder Korrelatbegriffe sind und eines ohne das andere nicht gedacht werden kann. Wenn die Sünde eine Wirklichkeit und Gottes Erlösungswille ernsthaft ist, so mufs Gott eingreifen, d. h. er mufs Wunder thun; das eine grofse Centralwunder, das alle anderen in sich schliefst, ist die Sendung Christi, des Welterlösers. Im zweiten Abschnitt sucht Lenz die bekannte thörichte Rede zu widerlegen, als wäre das Wunder eine Aufhebung oder Unterbrechung der Naturgesetze. Die letzteren sind doch nichts anderes als die Schöpfungsordnung Gottes. Sollte Gott seiner Schöpfung nicht mehr mächtig sein, dafs er, wo Verwirrung eingetreten ist, eingreifen und zurechtbringen könne? Das ist keine Störung, sondern eine Wiederherstellung der Harmonie. Auch fehlt bis jetzt noch der wissenschaftliche Beweis dafür, dafs gewisse Wirkungen immer nur durch

gewisse Ursachen hervorgerufen werden können. Unsere Naturkunde beherrscht noch lange nicht das ganze Gebiet der Kausalitäten; daher sollte man im Bestreiten der biblischen Wunder etwas vorsichtiger und bescheidener sein.

Die Programmarbeit des Oberlehrers Theod. Krüger über *Die Rechtfertigung nach dem Lehrbegriff des Briefes Pauli an die Römer* ist bedeutsam durch die sorgfältige Untersuchung über die verschiedenen paulinischen Ausdrücke: **δίκαιος, δικαίωσις, δικαίωμα** und **δικαιοσύνη.** Die **δικαιοσύνη τοῦ Θεοῦ** will Krüger mit Recht über das Ergebnis des forensischen Aktes der **δικαίωσις** ausdehnen; sie bezeichnet auch das, wie der Verf. sich ausdrückt: „nach der ersten Glaubensthat folgende stete Gerechtangesehenwerden des Gläubigen seitens Gottes“, oder „die Gerechtgeltung mitten unter den noch anhaftenden Sünden“.

Ein vormaliger Religionslehrer königlich sächsischer Gymnasien, Pfarrer Dr. Schnedermann, bietet aus eigener Erfahrung den Fachgenossen Skizzen und Lehrgänge für den Unterricht in den oberen Klassen höherer Schulen unter dem Titel: *Die christliche Sittenlehre.* Es ist eine reiche Gabe, die hier geboten wird. Nur auf der obersten Stufe eines humanistischen Gymnasiums könnte man es wagen, das Heft von 105 Seiten dem Unterrichte zu Grunde zu legen, wiewohl der Verf. sich innerhalb des so einfach scheinenden Rahmens der 10 Gebote bewegt. Es sind ernste Probleme, zum Teil aller Lösung spottende, die hier erörtert werden. Bei der Lehre vom Gebet handelt Dr. Schnedermann in § 9 von der „Bedingtheit und Unbedingtheit der Gebetserhörung“; in § 10 giebt er „die theoretische Begründung der Lehre von der Gebetserhörung“, auf $5^1/_2$ Seiten. Die Warnung des Herrn vor dem *βαττολογεῖν* bietet ihm Gelegenheit, in einem ganzen Paragraphen von „der gegebenen Form und der Sitte“ zu reden. Übrigens ist der Anschlufs an die Gebote ein völlig freier, nur den Fortschritt der Gedankenentwickelung bestimmender. Nach Besprechung der Wahrhaftigkeit, der Lüge, des Eides, des Fluchens und verwandter Objekte folgen sofort die Schlufsparagraphen: das Ungenügende des Begriffes der sittlichen Mitte bei Aristoteles; die sittliche Freiheit als Voraussetzung und Erfüllung aller Tugendideale; und die christliche Lehre vom Leiden. Man sieht aus den mitgeteilten Überschriften, wie starke Speise hier der Jugend geboten wird; man möchte manchmal mehr an ein ethisches Seminar von Studenten als an eine Prima denken. Jedenfalls spricht es für die Tüchtigkeit der Schulen, an welchen Dr. Schnedermann unterrichtet hat (Chemnitz und Leipzig), dafs er im Vorwort schreiben kann: „Ich versichere, dafs dieses Büchlein nach Inhalt und Form fast durchweg die Probe der Erfahrung bestanden hat, eben im Prima-Unterricht selbst.“ Der Anhang enthält eine geschichtliche Untersuchung über das Verhältnis von Obrigkeit und Unterthanen im lutherischen Kirchengebiet, mit interessanten Einzelheiten über die auf diesem Gebiete im Laufe der Zeit eingetretene Wandlung im ethischen Urteil. Von Luthers freier und doch so pietätsvoller Stellung zur Obrigkeit bis in die Fürsten-

vergötterung „der schlimmen Zeit“ (17. und 18. Jahrh.) hinein, welch ein klaffender Unterschied!

Eine lehrreiche Studie ist die Programmarbeit des ordentlichen Lehrers am Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin Dr. Emil Mayer über *Die christliche Moral in ihrem Verhältnis zum (staatlichen) Recht.* Ein ethisches Problem, das auch der Jurisprudenz ernste Wahrheiten zu erledigen giebt; man hat es das „Kap Horn der Rechtswissenschaft“ genannt. Dr. Mayer teilt nicht die von Rothe ausgebildete und schon von Schleiermacher angebahnte Anschauung, als sei die Vollendung des Staats auch „die Vollendung der moralischen Gemeinschaft und damit der menschlichen Moral oder des Moralischen in der Welt“. Auch von Dorner scheidet er sich, welchem Recht und Moral sich zu koordinieren drohen, so dafs der Einflufs der letzteren auf das erstere unwahrscheinlich wird. Am meisten weifs er sich eins mit Oettingen, in dessen christlicher Sittenlehre, und fafst zuletzt seine Anschauung in die Formulierung zusammen: „Ohne im Recht aufzugehen, vermag die christliche Moral auf den Inhalt, nicht die Form desselben eine bestimmte Wirkung auszuüben“; und „wie alle antiken Tugenden, Weisheit, Tapferkeit, Mäfsigkeit erscheint auch die Gerechtigkeit dem Christentum an und für sich als minderwertig; es will sie indessen darum nicht aufheben noch umwandeln und umbilden, es schätzt und verwertet sie um des Zweckes willen, den sie erstrebt, eines Zweckes, der zwar nicht selbst der letzte und höchste sein, aber doch dem letzten und höchsten dienen kann“. Der Verf. giebt zuerst einen geschichtlichen Überblick, der das Verhältnis der Kirche zum Staat behandelt, in der altchristlichen Zeit, im Mittelalter (Thomas Aquinas) das päpstliche System, endlich in der Anschauung der Reformatoren, besonders Luthers.

Eine andere Programmarbeit ist die des Dr. Matzinger in Nürnberg über *Des hl. Thascius Caecilius Cyprianus Traktat: de bono pudicitiae.* Der Verf. verteidigt die angefochtene Echtheit dieser kleinen moralischen Schrift aus sprachlichen und anderen Gründen, versetzt sie etwa in den Oktober 250, also in die ersten Monate der Verbannung des Kirchenvaters, und giebt dann im Anhange noch eine Reihe textkritischer Anmerkungen und Emendationen.

3. Zur Bibelkenntnis.

Hand- oder Lehrbücher über die gesamte „biblische Geschichte“ sind mir diesmal nicht zugegangen. Dagegen hat Dekan Dr. Friedr. Köstlin in Blaufelden einen *Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament für höhere Schulen* veröffentlicht, der eine Besprechung erheischt. Leider hat der Verf. seine Schrift ohne jedes einleitende Wort in die Welt gehen lassen. Die ganze Haltung des Buchs aber beweist, dafs in den „höheren Schulen“ nur die oberen Klassen gemeint sein können, welchen man diesen Unterricht bieten soll. Die Kenntnis der elementaren biblischen Ge-

schichte ist überall vorausgesetzt; was gegeben wird, sind die als feststehend angenommenen Resultate der neueren Kritik. Nur dafs die Wellhausensche Umkehrung der bisherigen Anschauung über die Entwicklungsmomente in der israelitischen Geschichte nicht mitgemacht wird. Nach einer kurzen Besprechung der (patriarchalischen) Vorgeschichte wird im 2. Kapitel Mose behandelt, der dem Volke sein Gesetz gegeben hat (im Dekalog 1. die Gebote der Frömmigkeit, 1.—4. Gebot, letzteres das Sabbathgebot, 2. die Gebote der Sittlichkeit, 5.—10.). Im 3. Kapitel, Josua und Richter, findet sich eine kleine Übersichtskarte über die Stämme Israels in Kanaan; im 4., Samuel und Saul, eine Besprechung der Geschichtsquellen: Samuels-, Königs- und Chronikbücher. Kap. 5, David und Salomo, bringt einen (etwas elementaren) Plan von Jerusalem und auf den Tempel bezügliche Abbildungen. Etliche von Köstlin für davidisch gehaltene Psalmen (110, 18, 101) werden in Übersetzung (von Delitzsch und Kautzsch) mitgeteilt. Kap. 5 behandelt die Zeit der getrennten Reiche; 7—9 die prophetischen Gestalten und Schriften von Amos, Hosea, Jesaja, Micha, Nahum, Jona, Zephanja, Jeremia, Habakuk und Obadja, mit sehr sorgfältiger, zum Teil über das Schulbedürfnis hinausgehender Analyse der prophetischen Bücher. In dem die Zeit der Gefangenschaft und die Wiederherstellung der israelitischen Gemeinde schildernden 10. und 11. Kapitel kommen Ezechiel, der „Deuterojesaja“, Sacharja, Maleachi, Joel und einige apokryphische Schriften, sowie die meisten „Lehrbücher“ des A. T. zur Besprechung. Lehrreiche Abschnitte über Kultus, Priester, Opfer und Feste, die Frömmigkeit im Leben und die fromme Weltbetrachtung geben Gelegenheit, Schriftstücke aus dem A. T. zu besprechen, die man chronologisch in frühere Zeit setzen möchte, die aber vom Verf. wohl absichtlich erst hier eine Stelle angewiesen erhalten. So 1. Mose 1, der Schöpfungsbericht, so eine ganze Anzahl von Psalmen, der 23., 16., 27., 90., 51., 32., 103., 8., 104. u. s. w. Psalm 2 und Psalm 118 kommen gar erst in der „Zeit der Makkabäer“, Kap. 12, nach „Daniel“ zur Besprechung. — Ob der Verf. sein Buch in die Hände der Schüler gegeben zu sehen wünscht, ist nicht zu ersehen; ohne Bedenken wäre es m. E. nicht.

Ein sehr dankenswertes *Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht* verspricht ein Unternehmen zu werden, was Oberlehrer Evers in Düsseldorf und Professor Fauth in Höxter unter dem obigen Titel auf weitester Grundlage planen und in kleinen Anfangsheften zu verwirklichen begonnen haben. Auf drei grofse Gruppen haben die Verfasser, was sie als Hilfsmittel „für evangelische Religionslehrer und Pfarrer, Studierende, Seminaristen und reifere Schüler höherer Lehranstalten“ zu geben beabsichtigen, verteilt. Die erste Abteilung soll zunächst das „unmittelbare“ Evangelium Jesu Christi selbst enthalten; mit seinem Programm vom Gottesreich, der Bergpredigt, ist in dem vorliegenden ersten Heft eine Probe vom Ganzen dargeboten; die übrigen Lehrreden Jesu, sodann sein Lebensgang, seine Thaten und Wunder, seine Vollendung

und Erhöhung werden sich anschliefsen. Ferner bringt Abteilung I noch das „mittelbare“ Evangelium in der Geschichte der Urgemeinde und der Apostelverkündung in den Actis und den Briefen; eine Darstellung der vorbereitenden Heilsgeschichte Israels im A. T. wird den Kreis der biblischen Lehrstoffe abschliefsen. Findet das Unternehmen Beifall, so soll in einer II. Abteilung in ähnlicher Weise der kirchengeschichtliche Stoff und in einer III. die zusammengefafste Glaubens- und Sittenlehre folgen. Wir wünschen dem grofsangelegten Plane eine weitgehende Verwirklichung. Solche kleinen Hefte, wie das vorliegende von Evers über die Bergpredigt von nur 16 Seiten, können in der That willkommene Hilfsmittel für Lehrer und Schüler werden. Ich will nicht darüber streiten, ob die Unterscheidung vom „unmittelbaren“ und „mittelbaren“ Evangelium mit der oben gegebenen Grenzbestimmung eine glückliche ist. Auch nicht, ob wirklich der ganze deutsche Text der Bergpredigt, wie die „Anleitung beim Gebrauch in Schulen“ will, allmählich erlernt, d. h. doch dem Gedächtnis zur Reproduktion eingeprägt werden mufs. Die gegebene Besprechung der Bergpredigt ist die Hauptsache; und sie bietet des Guten recht viel. Die Einteilung, welche Evers befolgt, ist die nachstehende: 1. Jesu Jünger Matth. 5, 3—16; a) ihre Gaben (3—12), b) ihre Aufgaben (13—16). 2. Jesu Stellung zum A. T. 5, 17—48: a) der Grundsatz (17—20), b) die Anwendung (in 6 Beispielen). 3. Die Gerechtigkeit des Gottesreichs 6, 1—7, 12. a) ihr Wesen ist: Gesinnung, nicht Scheinwerk (6, 1); dafür 3 Beispiele (2—18). b) ihre Zucht fordert Enthaltung von 4 Sünden (6, 19—7, 6). c) ihre Begleittugenden 7, 7—12 sind Gottvertrauen (7—11) und Billigkeit (7, 12). 4. Dieses Gesetz Christi 7, 13—27, ist nicht Allerweltsache (13—14), wird den Heuchlern zum Gericht (15—23), ist den Thätern ein fester Lebensgrund (24—27). Auch über diese Einteilung kann man verschiedener Meinung sein; die Bergpredigt, wenn überhaupt so, wie Matthaeus sie giebt, gehalten, verhält sich gegen unsere logischen Einteilungsrubriken sehr spröde. Dennoch ist die sorgfältige und lichtvolle Auslegung der einzelnen Teile ein im Unterricht wohl zu verwertendes Hilfsmittel.

Ein mir erst jetzt zur Besprechung zugegangenes, aber schon 1889 erschienenes Heft von 52 Seiten beschäftigt sich gleichfalls mit der grofsen Programmrede des Herrn: W. Hausmann, *Die Bergpredigt Jesu, erklärt zum Gebrauche in Volks- und Mittelschulen.* Die hier gegebene Einteilung verliert ihren Wert dadurch, dafs ganz willkürlich die Aufeinanderfolge bei Matth. durchbrochen ist, und die Gedanken in einem Zusammenhange vorgeführt werden, wie er nach der Ansicht des Verf. sich eigentlich hätte gestalten müssen. Befremdend klingen die gelegentlichen Ausfälle Hausmanns gegen ihm unliebsame Richtungen oder Parteiungen in der kirchlichen Gegenwart. Was sollen Sätze wie diese: „Schlichte Samariter müssen wir haben, die im Geiste Gottes leben, nicht Priester und Leviten, die nur von Gott reden.“ „Meint man, dafs das Singen geistlicher Lieder beim Gottesdienste, das Anhören der Predigt, die Pflege der

Sakramente könnten das Himmelreich herbeiführen?" „Dafs wir Gott dienen in Tempeln mit Händen gemacht nach bestimmten unveränderten Formen ist nicht so wichtig, als das Leben im Geist und in der Wahrheit, denn dafs die Menschheit sittlich erstarke, reiner und edler lebe, ist ohne Zweifel von gröfserer Bedeutung, um so mehr, da sich mit den religiösen Übungen so selten der rechte Ernst verbindet." Seltsam ist auch die Behauptung: „Die Barmherzigkeit ist eigentlich keine Tugend, sondern eine jedem Menschen angeborene Eigenschaft"; nicht ganz gehörig die Wendung: „Der junge Nazarener ist ein Seelenkenner, ein begeisterter Volkserzieher; darum gehört er hinein in das frische Jugendleben der Schule" usw.

„Den Fachgenossen dargeboten" wird von Gymnasialoberlehrer Niemann *Das Evangelium Johannis in Auswahl, für die oberste Klasse höherer Schulen ausgelegt.* Die „Auswahl" besteht darin, dafs zunächst nur Joh. 1—17 zur Besprechung kommen; aber auch von diesem Stoff ist noch mancherlei ausgeschieden, z. B. das ganze 8. und die 2. Hälfte des 12. Kap., „weil sie neben Gedanken, welche anderswo zur Sprache kommen, mehrere für die Schulbesprechung unwesentliche Schwierigkeiten enthalten". Die Auslegung des in kleinere Einheiten zusammengefafsten Textes, bei welcher die Benutzung des griechischen Originals Voraussetzung zu sein scheint, ist eingehend und sorgfältig. Zuweilen möchte man mehr ein Findenlassen der von Johannes wirklich berichteten Gedanken und Wahrheiten für die Schüler wünschen, als ein Erörtern des Textes nach einer von anderswoher überkommenen theologischen Terminologie. Was weifs Johannes in seinem Prolog von einer ersten und zweiten Person der Gottheit? Wozu die Parenthese: „Von einer dritten Persönlichkeit in der einen Gottheit zu reden, dazu hatte der Verf. keine Veranlassung; daher die Analogieen ohne Bezug auf sie"? Johannes denkt nicht daran, im Prolog eine Art von Beweis führen zu wollen, dafs Jesus ein göttliches Wesen sei, „1. durch unmittelbare, unverhüllte Aussage, 2. durch Beilegung göttlicher Eigenschaften, 3. durch Beilegung göttlichen Wirkens". Warum gleich auf der ersten Seite diese schulmäfsigen Begriffe, welche den Text schablonisieren, anstatt ihn selbst reden zu lassen? Es seien noch einige Anstände hier verzeichnet; vielleicht dafs der Verf. sie für eine zweite Auflage freundlich verwertet. Die Einteilung des Prologs: 1. was Jesus Christus an sich ist, und 2. was er für die Menschen ist, läfst die dann als eingeschoben erscheinenden Sätze über Johannes den Täufer völlig beiseite. Der Verf. ist gezwungen, sich in folgender Weise auszudrücken: „Der Abschnitt 1—18 enthält II. Was Jesus Christus für die Menschen ist, wie er bei diesen wirkt. Aussagen davon finden sich a. v. 4, 5; ähnlich 9, 10 (11?); b. v. 12 (13); c. v. 14 mit den weiteren Ausführungen 16—18." Das heifst doch den Text zerhacken, aber nicht analysieren. Die Bedeutung der *ὥρα μου* (Kap. 2) ist nicht erkannt: Jesu Stunde schlägt in Jerusalem, beim solennsten Feste Israels, zu einer an die Gewissen appellierenden

Reformationsthat, aber nicht in einem Winkel Galiläas, nach der Mutter Weisung, gelegentlich einer privaten Wunderhilfe bei einer Hochzeit. Die Tiefe des grofsartigen Wortes Jesu: „brechet diesen Tempel“ kommt lange nicht zum Verständnis, wenn es nur so viel hiefse als: „meine Beglaubigung liegt darin, dafs mir göttliche Macht zur Verfügung steht“. Wenn Johannes dabei an Christi Auferstehung denkt, so bestreitet ihm der Verf. dazu das Recht: „in Jesu Worten selbst liegt kein Hinweis darauf.“ An ernsteren, aber doch der Erläuterung bedürfenden und das Wichtigste berührenden Schwierigkeiten geht der Verf. leichtherzig vorüber; die Typologie der Schlange cap. 3; die auffallenden und für Jesu Reden bei Johannes so charakteristischen Ausdrücke: „wer die Wahrheit thut“ „die Werke (des Unwiedergeborenen, erst noch zu Bekehrenden!) sind in Gott gethan“, „das Ziehen und Lehren des Vaters“ cap. 6 mufsten doch erklärt werden! Kap. 4, 4 heifst es, „er mufste“ — „durch eine unbekannte Notwendigkeit veranlafst“; die „Notwendigkeit“ ist uns aber bekannt und von Joh. berichtet: Jesus floh vor den Pharisäern nach Galiläa, und zwar eiligst, so dafs er auch die heifse Tageszeit benutzte und ganz erschöpft am Jakobsbrunnen anlangte; und da „mufste“ er den kürzesten Weg wählen, d. h. durch Samarien reisen. Eine Gliederung des hoch dramatisch verlaufenden Gespräches mit der Samariterin fehlt. 4, 44 ist gänzlich mifsverstanden. „Die Lehre von Jesu Person, dieser Lieblingsstoff der Johanneischen Darstellung, ist auch in diesem Kap. (5) von v. 19 an der Hauptgegenstand, nämlich v. 19—30 führt Jesus selbst seine Gröfse und Ehre aus, v. 31—47, was er dafür in der Gegenwart für Zeugnisse habe“, so steht S. 37. Abgesehen von der unglücklichen Satzbildung mufs ich entschieden bestreiten, dafs die Lehre von Jesu Person der Lieblingsstoff der Johanneischen Darstellung sei; Johannes giebt überhaupt keine Lehre von Jesu, sondern ein mit wallendem Herzblut geschriebenes Zeugnis. Der Verf. dagegen zieht alles auf dogmatische Formeln, wie auch hier wieder: Jesus zeigt seine Gröfse a) in seiner Thätigkeit, er ist Gottes Organ in der Vollendung des Weltlaufs, b) darin, dafs auf ihn die Vorherverkündung Gottes abzielt. Wenn Jesus neben dem Essen seines Fleisches noch ein Trinken seines Blutes unterscheidet, so liegt doch wahrlich mehr darin, als (S. 41) eine „nach dem Gesetz des poetisch-rhetorischen Parallelismus“ hinzugefügte Tautologie. Es könnte noch manche andere Bemerkung über Einzelheiten gemacht werden; doch möge es mit dem Gegebenen sein Bewenden haben. Jedenfalls wird der Verf. aus dem Gesagten ersehen, dafs eine vertiefende Revision seinem Buche nicht schaden würde.

Wir nennen im folgenden nur die Fortsetzungen von einigen fortlaufenden Auslegungen bezw. Ausgaben des Neuen Testaments, deren Eigentümlichkeiten bereits früher besprochen worden sind. Von Dr. Zelles Textausgaben mit Anmerkungen sprachlichen, archäologischen, geschichtlichen, chronologischen usw. Charakters liegt jetzt die 5. Abteilung, *Die Apostelgeschichte*, bearbeitet vom Divisionspfarrer Wohlfahrt, vor, dem

Bearbeiter des Johannesevangeliums in der gleichen Ausgabe. Wohlfahrt denkt bei dieser seiner Schulausgabe der Apostelgeschichte an Sekundaner; indessen können wohl ernste Bedenken gehegt werden, ob die Benutzung des griechischen Textes in einer niederen Klasse als der Prima zu rechtfertigen sein würde; jedenfalls müfsten von den 28 Kapiteln vielfache Abzüge gemacht werden.

Auch Couards *Neues Testament, forschenden Bibellesern durch Umschreibung und Erläuterung erklärt*, schreitet fort. Der 9. Band enthält den Brief an die Hebräer und den Brief des Jakobus; vom Römerbriefe (2. Band) liegt bereits eine zweite, verbesserte Auflage vor. Die gewählte, von Dächsel allgemeiner eingeführte Form: der fettgedruckte Luthertext, mit eingeschriebenen Erläuterungen und Ergänzungen in feinerer Schrift dazwischen, hat ja etwas Unbequemes; man schleppt manchmal schwere Säcke mit dichtgefüllten Sätzen und kommt mühsam vorwärts. Doch ist es immerhin ein abgekürztes Verfahren, das andere Weitschweifigkeiten erspart. Die zu Anfang und Ende der Abschnitte und unter dem Text angebrachten Erläuterungen und Bemerkungen helfen dann in knapperer Schürzung zum Verständnis.

Zu den Hilfsmitteln für den biblischen Unterricht könnte man wohl auch die endlich abgeschlossene *Revidierte Lutherbibel* rechnen, deren allgemeine Einführung in die Schule nur eine Frage der Zeit sein wird. Eine noch bedeutsamere Hilfe aber bietet jedenfalls dem Lehrer die neue von Kautzsch herausgegebene neue *Übersetzung des Alten Testaments*, von welcher der Erste Halbband erschienen ist und immer weitere Lieferungen ausgegeben werden. Der Vorzug dieses Buches ist einmal, dafs die Übersetzung eine nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft möglichst vollkommene, d. h. wort- und sinngetreue ist und dabei doch den Geist der deutschen Sprache wahrt und sich vor linguistischen Unschönheiten hütet. Sodann aber haben die Bearbeiter dieser Übersetzung sich die Mühe gegeben, durch an den Rand gesetzte bedeutungsvolle Buchstaben fortlaufend anzuzeigen, aus welcher der im A. T. gemutmafsten „Quellenschriften“ das jedesmalige Stück, das sich zuweilen als eine halbe oder Drittelzeile ausweist, herstammen soll. Dadurch hat der Gelehrte einen Halt bezüglich der zur Zeit angenommenen verschiedenen Quellen und deren Bearbeiter, über welche eine Tabelle auf S. V-VII die nötigen Nachweisungen giebt. Der Ungelehrte aber kann an den Buchstaben des Randes ungestört und friedlich vorüberziehen und freut sich der klaren, durchsichtigen und schönen Verdeutschung, die ihm sofort an zahlreichen Stellen ein Verständnis giebt, wo Luthers Übersetzung ein gewisses Dunkel gelassen hatte.

Dr. Johannes Bachmann hat nunmehr mit dem 6. Heft *Präparation und Kommentar zu den Psalmen* vollendet. Diese letzte Abteilung enthält noch Ps. 119—150. Die bekannte Darreichung des lexikalischen und grammatischen Stoffes in uneingeschränkter Vollständig-

keit ist bis zu Ende durchgeführt und wird bei den sich präparierenden Beflissenen der hebräischen Sprache dankbares Lob ernten.

Ein vielgebrauchtes und auch wohl mannichfach gesegnetes Hilfsmittel zum Verständnis der Psalmen ist des verstorbenen Generalsuperintendenten von Westpreufsen D. Taube *Praktische Auslegung der Psalmen*, die bereits in 4. Auflage vorliegt. Ursprünglich für den geistlichen Stand bestimmt ist diese Auslegung immer mehr ein Gemeindebuch geworden; der letzte dringende Wunsch des Verfassers im Vorwort zur 4. Auflage geht dahin, „dafs es auch den evangelischen Religionslehrern an den höheren Lehranstalten wie in der Volksschule zu gute kommen möchte“. Freilich wird dieser Dienst weniger in der Vermittelung eines geschichtlichen Verständnisses der Psalmen bestehen. Darauf geht Taube wenig ein. Er will überall „den tiefen Gedanken des heiligen Geistes nachdenken und den kostbaren Traubensaft aus demselben in Heraushebung allgemeiner und spezieller Grundwahrheiten des Textes auspressen“. „Nutzanwendungen“ sollen die Hauptsache sein. So setzt Taube als Überschrift über den 10. Psalm, als sei er erst nach Pfingsten gedichtet, frischweg: „Die finsteren Stunden im Christenleben, mit ihrer Not und ihrem Segen“; oder zu Psalm 44 heifst es: „Dieser Psalm enthält eine treffliche Unterweisung des heiligen Geistes, wie sich die Kirche unter dem Kreuz zu verhalten habe.“ Dennoch kann man für das wesentliche Verständnis der heiligen Poesie Israels aus Taubes Buch viel lernen, wie aus Luthers und anderer naiver Ausleger Schriften.

Von Dr. G. H. Seffers' *Elementarbuch der hebräischen Sprache*, das zum ersten Male 1845 erschien, ist nunmehr die 9. Auflage herausgegeben worden, die als eine völlig neue Bearbeitung bezeichnet werden mufs. Der neue Bearbeiter, Oberlehrer G. R. Hauschild in Frankfurt a. M., hat die von Dr. Sebald in Hannover 1886 besorgte 8. Auflage benutzt, aber doch ein neues Buch daraus gemacht. Er hat die Seffersche Grammatik „aus den zum Teil doch schon recht ausgefahrenen Geleisen des Ewaldschen Systems möglichst in die neuen Bahnen der Olshausenschen Auffassungsweise hinüberzuleiten und auf letzteren weiterzuführen“ gesucht. „So mufste die veränderte innere Stellung zu den meisten grammatischen Erscheinungen auch eine entsprechende Veränderung der äufseren Darstellung im Gefolge haben.“ Es sind z. B. die verba gutturalia, welche bisher die zweite Gruppe der schwachen Verbalwurzeln bildeten, nunmehr unmittelbar dem starken Verbum angefügt; die Formenlehre hat der Verf. für Verbum und Nomen in einen regelmäfsigen und einen unregelmäfsigen Teil zerlegt, wo er nach dem starken Verb auch sofort das starke Nomen behandelt. Als die wichtigste Neuerung innerhalb des 2. Kursus bezeichnet der Verf. die Verbindung der Nominal- mit der Verballehre, so dafs der Besprechung der betr. schwachen Verbalklasse sich sofort die der Nomina derselben Wurzel anschliefst. Auch in der Syntax ist eine neue Ordnung befolgt, deren Vorzüge die Fachmänner zu prüfen haben werden; ich rechne mich zu denselben nicht. Doch möchte

ich nicht unterlassen, bei Gelegenheit dieses Buches aufs neue Klage zu führen über die unverzeihlich mangelhafte Form, in welcher die Schriften oft den Recensenten zugehen. Dies Elementarbuch, übrigens ein stattliches Werk von 431 Seiten, war nicht geheftet und so mangelhaft geleimt, dafs sämtliche Bogen bei der Benutzung auseinander fielen. Ich habe es mir erst vom Buchbinder herrichten lassen müssen, um überhaupt die Möglichkeit zu haben, im Zusammenhange darin zu lesen und seine Vorzüge kennen zu lernen. Im übrigen mufs noch hinzugefügt werden, dafs der Grammatik eine verständige Auswahl von allmählich schwerer werdenden Lesestücken aus dem A. T., sowie einige unpunktierte Übungsstücke beigegeben sind; auch erhält der Schüler ein einfaches hebräisch-deutsches und deutsch-hebräisches Wortregister. Der hebräische Druck ist in allen Gröfsen ausgezeichnet.

Über die folgenden Schriften können wir uns kurz fassen, da sie zum Teil nur mittelbar der Schule Dienste leisten.

Eine ganz knappe Übersicht *Des Lebens Pauli* (auf 2 Seiten) giebt Prof. Dr. Zelle, unter Beifügung einer Karte für die apostolischen Reisen, in welche auch kirchenhistorisch wichtige Orte der ersten Jahrhunderte eingetragen sind.

In Gerh. Kühtmanns Verlagsbuchhandlung, Dresden sind wieder mehrere der grell orangefarbenen Hefte erschienen, welche die Arbeiten von Otto Zuck kennzeichnen. Zunächst eine 2. Auflage der schon von uns (1890, S. 33) besprochenen zwei Bändchen *Bibellesen*, im Anschlufs an biblische Geschichten und Katechismus. Sodann gleichfalls in zwei Abteilungen: *Die Evangelien des christlichen Kirchenjahres*, eine Handreichung zur Gewinnung ethisch-religiöser Gedanken aus den Evangelien. „Vorliegende Arbeit,“ so äufsert sich der Verf. in dem Vorwort, „bildet den Abschlufs unserer Werke auf dem Gebiete der Religion.“ Sollte das so ganz ernsthaft genommen werden müssen? — Zuck giebt „im Anschlufs an Dächsels Bibelwerk und Ziethes Predigten“ bei jedem Evangelium A. die Vorbereitung, B. die Darbietung des Neuen, C. die Vertiefung, wobei die Form oft lehrgesprächartig wird, D. die Verwertung, d. h. eine thematisch gefafste Disposition, deren einzelne Teile dann noch eingehend erörtert werden.

Ähnlich gehalten, nur anspruchsloser sich blofs in A. Vorbereitung und B. Vertiefung und Verwertung ergehend, ist das in gleichem Verlage erschienene und ebenso ausgestattete *Epistelbüchlein* von G. Raack. Die unter C. erfolgende thematische Zusammenfassung erfährt hier keine weitere Besprechung.

Tiefer grabend und auf die im Texte vorhandenen Schwierigkeiten sorgfältiger eingehend ist Gustav Langs *Handbuch zur homiletischen Behandlung der Evangelien des Kirchenjahres*, das in zweiter verbesserter Auflage vorliegt. Eine ganze Reihe verschiedener Dispositionen bildet den Schlufs jeder Betrachtung; letztere selbst ist nicht, wie bei Zuck und Raack, thematisch behandelt, sondern nimmt Vers für Vers den

jedesmaligen Bibeltext auslegend durch. Die zwei Rubriken sind hier: A. der geschichtliche Sinn, und B. die Anwendung, Exemplifizierung usw.; und zwar wird jeder Vers nach diesen beiden Richtungen hin betrachtet.

Ausschliefslich für den liturgischen Fachmann, aber für diesen durch die lückenlose Zusammenfassung bedeutsam ist das *Allgemeine Deutsche Perikopenbuch*, das, unter amtlicher Unterstützung, bei Anton in Halle erschienen ist und sämtliche Perikopen der deutschen evangelischen Kirchen, sowie im Anhange auch eine ganze Anzahl von aufserdeutschen religiösen Gemeinschaften enthält, z. B. die oberösterreichischen, die altoberösterreichischen, die siebenbürgischen, die neuen lutherisch-deutschrussischen usw. Ein für den Schulmann ergiebiges, weil höchst sorgsam auslegendes Buch ist die in 3. Auflage soeben lieferungsweise erscheinende Schrift von Lic. Sommer: *Die evangelischen Perikopen des Kirchenjahres.*

Braselmanns *Bibel-Atlas zum Schul- und Privatgebrauch* ist vom Lehrer Kerkenrath in der 16. verbesserten Auflage „völlig umgearbeitet und vermehrt“. Der Text (26 Quartseiten) ist besser und vollständiger als die vom Geometer und Kartographen gezeichneten 8 lithographierten Tafeln in Farbendruck. Die letzteren entsprechen nur elementaren Schulbedürfnissen. Es fehlt sogar eine speziellere Karte für die Umgegend Jerusalems und für die Ufer des galiläischen Meeres.

Eine hübsche Zusammenstellung und Beurteilung sämtlicher bedeutenderer *Bibelbilder und Bilderbibeln* hat Hugo Grosse in No. 14 ff. der Pädagogischen Warte veröffentlicht. Dafs die Reihe der biblischen Bilder noch ins unendliche aus der klassischen Blütezeit der Malerei und ihren Vorstufen vermehrt werden könnte, versteht sich von selbst. Grosse beschränkt sich für die frühere Zeit auf wenige (Schongauer, Dürer und seine Schüler, Kranach, Holbein), bespricht sodann die Bilderbibeln von Feyerabend 1571, die „Bibel Rafaels“ 1607, die Weimarsche Bibel 1640 u. s. w. Von gröfserem Interesse sind uns die im II. Abschnitt genannten biblischen Bilder und Bilderbibeln, die für Haus und Schule bestimmt sind. Es freut uns, mit dem ästhetischen und religiösen Urteil des Verf. durchweg übereinstimmen zu können. Wir teilen seine Vorliebe für die vom Hauptverein für christliche Erbauungsschriften mit 327 Holzschnitten versehene Ausgabe der Lutherbibel, die für den Referenten fast zu einem beständig wiederkehrenden Patengeschenke geworden ist. Wir freuen uns mit ihm des Reichtums, der Weihe und doch der stilvollen Einfachheit und Schlichtheit der Schnorr v. Carolsfeldschen Bilderbibel und möchten mit gleichem Ernste vor der profanen Oberflächlichkeit und realistischen Aufdringlichkeit Gustav Dorés warnen, dessen Prunkbuch — Grosse fragt: „ist das die Bibel?“ — in evangelisch-christlichen Familien Deutschlands mit nur einigermafsen feinerem Sinn für das, was wirklich christliche Kunst heifst, keinen Eingang finden sollte. Auch die unvergleichliche, mit dem Besten, was die religiöse Kunst aller Jahrhunderte geleistet hat, ausgestattete Pfleiderersche Illustrierte Hausbibel findet ihre wohlberechtigte

Würdigung. Auffallend ist unter 11 und 12, mitten unter Bilderbibeln und Sammlungen biblischer Bilder, die Erwähnung zweier einzelner Blätter, des Lionardoschen Abendmahls und der Sixtinischen Madonna Rafaels. Letztere kann man doch, trotz aller unerreichten Vollendung, nicht mehr ein biblisches Bild nennen, mit dem Papst und seinem triregnum zur Linken und der heiligen Barbara zur Rechten! Mit voller Wärme beteiligen wir uns aber auch an dem reichen Lob, das den liebenswürdigen und feingestimmten Bildern Hofmanns in Dresden gespendet wird. Die bei seinem Lehrer Pfannschmidt nicht immer überwundene akademische Steifheit ist hier einer fast rafaelischen Weiche und Harmonie der Linienführung und der Gruppierung gewichen.

Schliefslich erwähnen wir noch in diesem Abschnitte zweier Schriftchen, welche sich mit der auch in diesen Blättern besprochenen Frage beschäftigen: *Ist eine Schulbibel notwendig und wie mufs sie beschaffen sein?* So lautet der Titel einer Programmarbeit des Gymnasiallehrers Alfred Bähnisch, die derselbe dann mit einigen Veränderungen, zumal nach der Seite hin, für welche der Programmcharakter der Schrift ihm Zurückhaltung gebot, in den Zeitfragen des christlichen Volkslebens (Heft 126) als Separatheft hat erscheinen lassen. Nach einem kurzen Überblick über die Geschichte der Schulbibel (in der Zeitfragenausgabe wird von S. 32 an das nachgeholt, was das Programm gleich zu Anfang giebt) erörtert der Verf. die aus sittlich-pädagogischen Rücksichten sich ergebende Notwendigkeit, den Schülern nicht die Luthersche Vollbibel, sondern einen Auszug in die Hand zu geben. Die Vertreter derselben Überzeugung teilt er dann in drei Klassen: 1. solche, welche fast nur die anstöfsigen Stellen der Schrift beseitigen wollen, so dafs das herzustellende Werk nur eine Schulausgabe der Bibel genannt werden müfste, 2. solche, welche nur beibehalten wollen, was wirklich in der Schule verwendet wird; auf diesem Standpunkt steht die Glarner und die demnächst erscheinende Bremer Bibel, sowie der Verf., der an der letztgenannten Arbeit beteiligt ist. Eine dritte Klasse will aus dem Bibeltext so viel ausscheiden, dafs nur ein biblisches Lesebuch übrig bleibt. Für seine Auffassung führt der Verf. die ihm ausschlaggebenden Gründe an und kennzeichnet die weitere Ausstattung einer solchen Schulbibel, — mit Karten, chronologischen Daten, Inhaltsübersichten u. s. w. Zum Schlufs druckt er, nach einer motivierten Forderung, in sprachlicher Neubildung über die revidierte Bibel noch ein gutes Stück hinauszugehen, die „Grundsätze“ ab (es sind ihrer 10), nach denen die Bremer Schulbibel bearbeitet wird.

Eine ausführliche *Geschichte der Schulbibel* giebt uns Direktor Dr. Dix in den Pädagogischen Zeit- und Streitfragen. Hier ist der gesamte, höchst interessante und zumal für die Reformationszeit überraschende Stoff zur Übersicht dieser wichtigen Frage gegeben, deren Entwickelung in der einen oder anderen Form auf die Herstellung eines für die Schulen unter allen Umständen brauchbaren Bibelbuches hindrängt. Der seinen Gegenstand in mafsvoller Besonnenheit behandelnde Verfasser kommt zu

einem am Schlusse seiner Geschichtsbetrachtung kurz zusammengefafsten Ergebnisse, das es verdient, uneingeschränkt hier mitgeteilt zu werden. „1. Die durch anderthalb Jahrhunderte sich hinziehende, von Männern so verschiedener Amts- und Glaubensstellung auf Herstellung einer Schulbibel gerichtete Arbeit beweist ein Bedürfnis, einen Notstand unseres evangelischen Religionsunterrichts. 2. Der Name Biblisches Lesebuch erscheint als der geeignetste, weil er Zweck und Inhalt des Buches am deutlichsten bezeichnet, während der Name Schulbibel nicht deutlich genug sagt, dafs es sich um eine Auswahl handelt. 3. Die von Luther angenommene Ordnung der Bücher ist beizubehalten; es darf kein Buch in andere aufgelöst werden, lieber kann es fortfallen. Kapitel und Verse stehen am Rande, etwa wie in der Parallelbibel; die Absetzung der Zeile bei jedem Verse wird nicht beibehalten. 4. Das Biblische Lesebuch folgt dem revidierten Texte der Bibel. Es wird dadurch vorzüglich geeignet, den neuen Text in Fleisch und Blut des evangelischen Volkes überzuführen. 5. Aufser den Stellen, die geschlechtliche Dinge berühren, werden ausführliche Opfervorschriften und Gesetze, die für das N. T. ohne Bedeutung sind, sowie die meisten Namensverzeichnisse weggelassen. Aber weder vom Glaubensgehalt noch vom heilsgeschichtlichen Inhalt der Schrift darf etwas Wesentliches ausfallen. Es mufs keineswegs alles gelesen werden, was das Lesebuch bietet; aber es mufs alles gelesen werden können. 6. Das Biblische Lesebuch enthält nichts als den biblischen Text, Parallelen, Perikopen und Karten; keine Einleitungen, keine Erklärungen; sie würden es zu umfangreich, zu schwer und zu teuer machen, dem Unterricht vorgreifen und es der Volksbibel nähern. 7. Das Biblische Lesebuch nimmt zwischen Vollbibel, Volksbibel, Familienbibel und bibl. Geschichtsbuch seine ganz bestimmte Stelle ein. (Vollbibel nennt Dr. Dix die vollständige Bibel ohne Einleitungen, Erläuterungen u. dergl.; Volksbibel die vollständige Bibel mit solchen Zugaben; Familienbibel den Bibelauszug mit solchen Zugaben; das biblische Lesebuch ist ihm der Bibelauszug ohne solche, und die biblische Geschichte der lediglich geschichtliche Bibelauszug, jenes für das spätere, diese für das frühere Alter.) 8. Für die äufsere Ausstattung des bibl. Lesebuches möchten wir die schwedische „Familjebibel“ als Muster empfehlen: ganz Leder, eingeprefst biblische Sinnbilder: Kreuz, Gesetzestafeln, Lilie, Anker u. dergl., Jesus betend in Gethsemane, Jesus gen Himmel fahrend. Alt und jung werden sinnend bei der Betrachtung verweilen, und manche rauhe Handhabung des heiligen Buches würde hintangehalten“. „Das Erscheinen eines solchen biblischen Lesebuches,“ so schliefst Dr. Dix, „ist ganz gewifs nur noch eine Frage der Zeit.“

4. Zur Kirchengeschichte.

Den kirchengeschichtlichen Unterricht im Gymnasium hat E. Kölsch ausführlich in dem Büdinger Programm besprochen. Der erste Teil behandelt die Grundsätze, nach welchen dieser Unterricht erteilt werden

soll — nicht theologisch, nicht lückenlos, sondern überwiegend biographisch, mit Betonung des religiös-sittlichen Moments u. s. w.; der zweite Teil bestimmt die Zeit, innerhalb deren das Gymnasium kirchengeschichtlichen Unterricht erteilen soll; der dritte weist den kirchengeschichtlichen Stoff bis in die Details den einzelnen Klassen zu. Die hessischen Gymnasien verfügen aber nach dem amtlichen Lehrplane über nicht weniger als vier Jahre für den Unterricht in der Kirchengeschichte; unter diesen Umständen können wir von einer Stoffverteilung, welche Untersekunda bis Oberprima mit Kirchengeschichte versorgt, für unsere in dieser Hinsicht soviel stiefmütterlicher behandelten preufsischen Gymnasien freilich nicht viel lernen.

Auch ein anderes Programm beschäftigt sich mit *der Behandlung der Kirchengeschichte in höheren Schulen* und zwar das der Städtischen Oberrealschule in Braunschweig von Ernst Lerche. Hier wird aber auf so hoher Warte geschichtsphilosophische Kunst geübt, dafs für den Kleinbetrieb im Schulleben wenig zu erübrigen bleibt. Es soll die Kirchengeschichte als „das Ergebnis einer plan- und gesetzmäfsigen Entwicklung“ erkannt werden; „die grofsen kirchengeschichtlichen Thatsachen, auch wenn der Name eines Mannes so eng mit ihnen verbunden ist, wie der Name Luthers mit dem Reformationswerk, beruhen auf der transcendentalen Macht der kirchengeschichtlichen Entwickelungsgesetze“. So ist die Aufgabe: a) die treibenden Kräfte und b) die sich aus ihrer Wirkensweise ergebenden Entwickelungsgesetze der Kirchengeschichte nachzuweisen: I. Die treibenden Kräfte sind A. innerkirchliche, 1. der religiöse Erkenntnistrieb, 2. der religiöse Lebenstrieb, 3. der ethisch-soziale Gestaltungstrieb, B. sie sind aufserkirchliche, 1. die fördernden, 2. die hemmenden Beeinflussungen der Kirche durch die Welt. II. Die Entwickelungsgesetze werden dann A. im Stiftungszeitalter der Kirche, B. in der Weltkirche verfolgt: 1. Sieg des Christentums, 2. mittelalterlicher Katholicismus, 3. Reformationsprinzip, 4. Entwickelungsphasen der evangelischen Kirche. Ein Rückblick und Ausblick schliefst die ganze Erörterung. Da die Gesetze der Entwickelung sich immer gleich bleiben, so „ist es nicht schwer, nach den Analogieen der Geschichte auf die zukünftigen Entwickelungsphasen zu schliefsen“. Es folgt aus allem Vorhergegangenen, „dafs die Gesamtkirche einem johanneischen Zeitalter zustrebt“. Der Prophet, welcher behauptet: „im ganzen sind sich die Kirchen“ (römische und evangelische) näher gekommen, meint sogar, der unfehlbar gewordene Papst könne seine Autorität nun gebrauchen „zur Ermäfsigung, Veredelung und Vergeistigung früherer Ungeheuerlichkeiten. So kann also gerade das Unfehlbarkeitsdogma dazu dienen, dem Katholicismus einen Ausweg aus der Sackgasse, in welche derselbe sich verrannt hat, zu eröffnen und damit zwischen katholischem und evangelischem Geist und Wesen eine Verständigung anzubahnen“.

Denjenigen Fachgenossen, welche den in der Reformation wirksamen Geist aus der Quelle selbst sich wollen anwehen lassen, sei auch an dieser

und Erhöhung werden sich anschliefsen. Ferner bringt Abteilung I noch das „mittelbare“ Evangelium in der Geschichte der Urgemeinde und der Apostelverkündung in den Actis und den Briefen; eine Darstellung der vorbereitenden Heilsgeschichte Israels im A. T. wird den Kreis der biblischen Lehrstoffe abschliefsen. Findet das Unternehmen Beifall, so soll in einer II. Abteilung in ähnlicher Weise der kirchengeschichtliche Stoff und in einer III. die zusammengefafste Glaubens- und Sittenlehre folgen. Wir wünschen dem grofsangelegten Plane eine weitgehende Verwirklichung. Solche kleinen Hefte, wie das vorliegende von Evers über die Bergpredigt von nur 16 Seiten, können in der That willkommene Hilfsmittel für Lehrer und Schüler werden. Ich will nicht darüber streiten, ob die Unterscheidung vom „unmittelbaren“ und „mittelbaren“ Evangelium mit der oben gegebenen Grenzbestimmung eine glückliche ist. Auch nicht, ob wirklich der ganze deutsche Text der Bergpredigt, wie die „Anleitung beim Gebrauch in Schulen“ will, allmählich erlernt, d. h. doch dem Gedächtnis zur Reproduktion eingeprägt werden mufs. Die gegebene Besprechung der Bergpredigt ist die Hauptsache; und sie bietet des Guten recht viel. Die Einteilung, welche Evers befolgt, ist die nachstehende: 1. Jesu Jünger Matth. 5, 3—16; a) ihre Gaben (3—12), b) ihre Aufgaben (13—16). 2. Jesu Stellung zum A. T. 5, 17—48: a) der Grundsatz (17—20), b) die Anwendung (in 6 Beispielen). 3. Die Gerechtigkeit des Gottesreichs 6, 1—7, 12. a) ihr Wesen ist: Gesinnung, nicht Scheinwerk (6, 1); dafür 3 Beispiele (2—18). b) ihre Zucht fordert Enthaltung von 4 Sünden (6, 19—7, 6). c) ihre Begleittugenden 7, 7—12 sind Gottvertrauen (7—11) und Billigkeit (7, 12). 4. Dieses Gesetz Christi 7, 13—27, ist nicht Allerweltsache (13—14), wird den Heuchlern zum Gericht (15—23), ist den Thätern ein fester Lebensgrund (24—27). Auch über diese Einteilung kann man verschiedener Meinung sein; die Bergpredigt, wenn überhaupt so, wie Matthaeus sie giebt, gehalten, verhält sich gegen unsere logischen Einteilungsrubriken sehr spröde. Dennoch ist die sorgfältige und lichtvolle Auslegung der einzelnen Teile ein im Unterricht wohl zu verwertendes Hilfsmittel.

Ein mir erst jetzt zur Besprechung zugegangenes, aber schon 1889 erschienenes Heft von 52 Seiten beschäftigt sich gleichfalls mit der grofsen Programmrede des Herrn: W. Hausmann, *Die Bergpredigt Jesu, erklärt zum Gebrauche in Volks- und Mittelschulen.* Die hier gegebene Einteilung verliert ihren Wert dadurch, dafs ganz willkürlich die Aufeinanderfolge bei Matth. durchbrochen ist, und die Gedanken in einem Zusammenhange vorgeführt werden, wie er nach der Ansicht des Verf. sich eigentlich hätte gestalten müssen. Befremdend klingen die gelegentlichen Ausfälle Hausmanns gegen ihm unliebsame Richtungen oder Parteiungen in der kirchlichen Gegenwart. Was sollen Sätze wie diese: „Schlichte Samariter müssen wir haben, die im Geiste Gottes leben, nicht Priester und Leviten, die nur von Gott reden.“ „Meint man, dafs das Singen geistlicher Lieder beim Gottesdienste, das Anhören der Predigt, die Pflege der

Sakramente könnten das Himmelreich herbeiführen?" „Dafs wir Gott dienen in Tempeln mit Händen gemacht nach bestimmten unveränderten Formen ist nicht so wichtig, als das Leben im Geist und in der Wahrheit, denn dafs die Menschheit sittlich erstarke, reiner und edler lebe, ist ohne Zweifel von gröfserer Bedeutung, um so mehr, da sich mit den religiösen Übungen so selten der rechte Ernst verbindet." Seltsam ist auch die Behauptung: „Die Barmherzigkeit ist eigentlich keine Tugend, sondern eine jedem Menschen angeborene Eigenschaft"; nicht ganz gehörig die Wendung: „Der junge Nazarener ist ein Seelenkenner, ein begeisterter Volkserzieher; darum gehört er hinein in das frische Jugendleben der Schule" usw.

„Den Fachgenossen dargeboten" wird von Gymnasialoberlehrer Niemann *Das Evangelium Johannis in Auswahl, für die oberste Klasse höherer Schulen ausgelegt.* Die „Auswahl" besteht darin, dafs zunächst nur Joh. 1—17 zur Besprechung kommen; aber auch von diesem Stoff ist noch mancherlei ausgeschieden, z. B. das ganze 8. und die 2. Hälfte des 12. Kap., „weil sie neben Gedanken, welche anderswo zur Sprache kommen, mehrere für die Schulbesprechung unwesentliche Schwierigkeiten enthalten". Die Auslegung des in kleinere Einheiten zusammengefafsten Textes, bei welcher die Benutzung des griechischen Originals Voraussetzung zu sein scheint, ist eingehend und sorgfältig. Zuweilen möchte man mehr ein Findenlassen der von Johannes wirklich berichteten Gedanken und Wahrheiten für die Schüler wünschen, als ein Erörtern des Textes nach einer von anderswoher überkommenen theologischen Terminologie. Was weifs Johannes in seinem Prolog von einer ersten und zweiten Person der Gottheit? Wozu die Parenthese: „Von einer dritten Persönlichkeit in der einen Gottheit zu reden, dazu hatte der Verf. keine Veranlassung; daher die Analogieen ohne Bezug auf sie"? Johannes denkt nicht daran, im Prolog eine Art von Beweis führen zu wollen, dafs Jesus ein göttliches Wesen sei, „1. durch unmittelbare, unverhüllte Aussage, 2. durch Beilegung göttlicher Eigenschaften, 3. durch Beilegung göttlichen Wirkens". Warum gleich auf der ersten Seite diese schulmäfsigen Begriffe, welche den Text schablonisieren, anstatt ihn selbst reden zu lassen? Es seien noch einige Anstände hier verzeichnet; vielleicht dafs der Verf. sie für eine zweite Auflage freundlich verwertet. Die Einteilung des Prologs: 1. was Jesus Christus an sich ist, und 2. was er für die Menschen ist, läfst die dann als eingeschoben erscheinenden Sätze über Johannes den Täufer völlig beiseite. Der Verf. ist gezwungen, sich in folgender Weise auszudrücken: „Der Abschnitt 1—18 enthält II. Was Jesus Christus für die Menschen ist, wie er bei diesen wirkt. Aussagen davon finden sich a. v. 4, 5; ähnlich 9, 10 (11?); b. v. 12 (13); c. v. 14 mit den weiteren Ausführungen 16—18." Das heifst doch den Text zerhacken, aber nicht analysieren. Die Bedeutung der ὥρα μου (Kap. 2) ist nicht erkannt: Jesu Stunde schlägt in Jerusalem, beim solennsten Feste Israels, zu einer an die Gewissen appellierenden

Reformationsthat, aber nicht in einem Winkel Galiläas, nach der Mutter Weisung, gelegentlich einer privaten Wunderhilfe bei einer Hochzeit. Die Tiefe des grofsartigen Wortes Jesu: „brechet diesen Tempel" kommt lange nicht zum Verständnis, wenn es nur so viel hiefse als: „meine Beglaubigung liegt darin, dafs mir göttliche Macht zur Verfügung steht". Wenn Johannes dabei an Christi Auferstehung denkt, so bestreitet ihm der Verf. dazu das Recht: „in Jesu Worten selbst liegt kein Hinweis darauf." An ernsteren, aber doch der Erläuterung bedürfenden und das Wichtigste berührenden Schwierigkeiten geht der Verf. leichtherzig vorüber; die Typologie der Schlange cap. 3; die auffallenden und für Jesu Reden bei Johannes so charakteristischen Ausdrücke: „wer die Wahrheit thut" „die Werke (des Unwiedergeborenen, erst noch zu Bekehrenden!) sind in Gott gethan", „das Ziehen und Lehren des Vaters" cap. 6 mufsten doch erklärt werden! Kap. 4, 4 heifst es, „er mufste" — „durch eine unbekannte Notwendigkeit veranlafst"; die „Notwendigkeit" ist uns aber bekannt und von Joh. berichtet: Jesus floh vor den Pharisäern nach Galiläa, und zwar eiligst, so dafs er auch die heifse Tageszeit benutzte und ganz erschöpft am Jakobsbrunnen anlangte; und da „mufste" er den kürzesten Weg wählen, d. h. durch Samarien reisen. Eine Gliederung des hoch dramatisch verlaufenden Gespräches mit der Samariterin fehlt. 4, 44 ist gänzlich mifsverstanden. „Die Lehre von Jesu Person, dieser Lieblingsstoff der Johanneischen Darstellung, ist auch in diesem Kap. (5) von v. 19 an der Hauptgegenstand, nämlich v. 19—30 führt Jesus selbst seine Gröfse und Ehre aus, v. 31—47, was er dafür in der Gegenwart für Zeugnisse habe", so steht S. 37. Abgesehen von der unglücklichen Satzbildung mufs ich entschieden bestreiten, dafs die Lehre von Jesu Person der Lieblingsstoff der Johanneischen Darstellung sei; Johannes giebt überhaupt keine Lehre von Jesu, sondern ein mit wallendem Herzblut geschriebenes Zeugnis. Der Verf. dagegen zieht alles auf dogmatische Formeln, wie auch hier wieder: Jesus zeigt seine Gröfse a) in seiner Thätigkeit, er ist Gottes Organ in der Vollendung des Weltlaufs, b) darin, dafs auf ihn die Vorherverkündung Gottes abzielt. Wenn Jesus neben dem Essen seines Fleisches noch ein Trinken seines Blutes unterscheidet, so liegt doch wahrlich mehr darin, als (S. 41) eine „nach dem Gesetz des poetisch-rhetorischen Parallelismus" hinzugefügte Tautologie. Es könnte noch manche andere Bemerkung über Einzelheiten gemacht werden; doch möge es mit dem Gegebenen sein Bewenden haben. Jedenfalls wird der Verf. aus dem Gesagten ersehen, dafs eine vertiefende Revision seinem Buche nicht schaden würde.

Wir nennen im folgenden nur die Fortsetzungen von einigen fortlaufenden Auslegungen bezw. Ausgaben des Neuen Testaments, deren Eigentümlichkeiten bereits früher besprochen worden sind. Von Dr. Zelles Textausgaben mit Anmerkungen sprachlichen, archäologischen, geschichtlichen, chronologischen usw. Charakters liegt jetzt die 5. Abteilung, *Die Apostelgeschichte*, bearbeitet vom Divisionspfarrer Wohlfahrt, vor, dem

Bearbeiter des Johannesevangeliums in der gleichen Ausgabe. Wohlfahrt denkt bei dieser seiner Schulausgabe der Apostelgeschichte an Sekundaner; indessen können wohl ernste Bedenken gehegt werden, ob die Benutzung des griechischen Textes in einer niederen Klasse als der Prima zu rechtfertigen sein würde; jedenfalls müfsten von den 28 Kapiteln vielfache Abzüge gemacht werden.

Auch Couards *Neues Testament, forschenden Bibellesern durch Umschreibung und Erläuterung erklärt*, schreitet fort. Der 9. Band enthält den Brief an die Hebräer und den Brief des Jakobus; vom Römerbriefe (2. Band) liegt bereits eine zweite, verbesserte Auflage vor. Die gewählte, von Dächsel allgemeiner eingeführte Form: der fettgedruckte Luthertext, mit eingeschriebenen Erläuterungen und Ergänzungen in feinerer Schrift dazwischen, hat ja etwas Unbequemes; man schleppt manchmal schwere Säcke mit dichtgefüllten Sätzen und kommt mühsam vorwärts. Doch ist es immerhin ein abgekürztes Verfahren, das andere Weitschweifigkeiten erspart. Die zu Anfang und Ende der Abschnitte und unter dem Text angebrachten Erläuterungen und Bemerkungen helfen dann in knapperer Schürzung zum Verständnis.

Zu den Hilfsmitteln für den biblischen Unterricht könnte man wohl auch die endlich abgeschlossene *Revidierte Lutherbibel* rechnen, deren allgemeine Einführung in die Schule nur eine Frage der Zeit sein wird. Eine noch bedeutsamere Hilfe aber bietet jedenfalls dem Lehrer die neue von Kautzsch herausgegebene neue *Übersetzung des Alten Testaments*, von welcher der Erste Halbband erschienen ist und immer weitere Lieferungen ausgegeben werden. Der Vorzug dieses Buches ist einmal, dafs die Übersetzung eine nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft möglichst vollkommene, d. h. wort- und sinngetreue ist und dabei doch den Geist der deutschen Sprache wahrt und sich vor linguistischen Unschönheiten hütet. Sodann aber haben die Bearbeiter dieser Übersetzung sich die Mühe gegeben, durch an den Rand gesetzte bedeutungsvolle Buchstaben fortlaufend anzuzeigen, aus welcher der im A. T. gemutmafsten „Quellenschriften" das jedesmalige Stück, das sich zuweilen als eine halbe oder Drittelzeile ausweist, herstammen soll. Dadurch hat der Gelehrte einen Halt bezüglich der zur Zeit angenommenen verschiedenen Quellen und deren Bearbeiter, über welche eine Tabelle auf S. V-VII die nötigen Nachweisungen giebt. Der Ungelehrte aber kann an den Buchstaben des Randes ungestört und friedlich vorüberziehen und freut sich der klaren, durchsichtigen und schönen Verdeutschung, die ihm sofort an zahlreichen Stellen ein Verständnis giebt, wo Luthers Übersetzung ein gewisses Dunkel gelassen hatte.

Dr. Johannes Bachmann hat nunmehr mit dem 6. Heft *Präparation und Kommentar zu den Psalmen* vollendet. Diese letzte Abteilung enthält noch Ps. 119—150. Die bekannte Darreichung des lexikalischen und grammatischen Stoffes in uneingeschränkter Vollständig-

keit ist bis zu Ende durchgeführt und wird bei den sich präparierenden Beflissenen der hebräischen Sprache dankbares Lob ernten.

Ein vielgebrauchtes und auch wohl mannichfach gesegnetes Hilfsmittel zum Verständnis der Psalmen ist des verstorbenen Generalsuperintendenten von Westpreufsen D. Taube *Praktische Auslegung der Psalmen*, die bereits in 4. Auflage vorliegt. Ursprünglich für den geistlichen Stand bestimmt ist diese Auslegung immer mehr ein Gemeindebuch geworden; der letzte dringende Wunsch des Verfassers im Vorwort zur 4. Auflage geht dahin, „dafs es auch den evangelischen Religionslehrern an den höheren Lehranstalten wie in der Volksschule zu gute kommen möchte“. Freilich wird dieser Dienst weniger in der Vermittelung eines geschichtlichen Verständnisses der Psalmen bestehen. Darauf geht Taube wenig ein. Er will überall „den tiefen Gedanken des heiligen Geistes nachdenken und den kostbaren Traubensaft aus demselben in Heraushebung allgemeiner und spezieller Grundwahrheiten des Textes auspressen“. „Nutzanwendungen“ sollen die Hauptsache sein. So setzt Taube als Überschrift über den 10. Psalm, als sei er erst nach Pfingsten gedichtet, frischweg: „Die finsteren Stunden im Christenleben, mit ihrer Not und ihrem Segen“; oder zu Psalm 44 heifst es: „Dieser Psalm enthält eine treffliche Unterweisung des heiligen Geistes, wie sich die Kirche unter dem Kreuz zu verhalten habe.“ Dennoch kann man für das wesentliche Verständnis der heiligen Poesie Israels aus Taubes Buch viel lernen, wie aus Luthers und anderer naiver Ausleger Schriften.

Von Dr. G. H. Seffers' *Elementarbuch der hebräischen Sprache*, das zum ersten Male 1845 erschien, ist nunmehr die 9. Auflage herausgegeben worden, die als eine völlig neue Bearbeitung bezeichnet werden mufs. Der neue Bearbeiter, Oberlehrer G. R. Hauschild in Frankfurt a. M., hat die von Dr. Sebald in Hannover 1886 besorgte 8. Auflage benutzt, aber doch ein neues Buch daraus gemacht. Er hat die Seffersche Grammatik „aus den zum Teil doch schon recht ausgefahrenen Geleisen des Ewaldschen Systems möglichst in die neuen Bahnen der Olshausenschen Auffassungsweise hinüberzuleiten und auf letzteren weiterzuführen“ gesucht. „So mufste die veränderte innere Stellung zu den meisten grammatischen Erscheinungen auch eine entsprechende Veränderung der äufseren Darstellung im Gefolge haben.“ Es sind z. B. die verba gutturalia, welche bisher die zweite Gruppe der schwachen Verbalwurzeln bildeten, nunmehr unmittelbar dem starken Verbum angefügt; die Formenlehre hat der Verf. für Verbum und Nomen in einen regelmäfsigen und einen unregelmäfsigen Teil zerlegt, wo er nach dem starken Verb auch sofort das starke Nomen behandelt. Als die wichtigste Neuerung innerhalb des 2. Kursus bezeichnet der Verf. die Verbindung der Nominal- mit der Verballehre, so dafs der Besprechung der betr. schwachen Verbalklasse sich sofort die der Nomina derselben Wurzel anschliefst. Auch in der Syntax ist eine neue Ordnung befolgt, deren Vorzüge die Fachmänner zu prüfen haben werden; ich rechne mich zu denselben nicht. Doch möchte

ich nicht unterlassen, bei Gelegenheit dieses Buches aufs neue Klage zu führen über die unverzeihlich mangelhafte Form, in welcher die Schriften oft den Recensenten zugehen. Dies Elementarbuch, übrigens ein stattliches Werk von 431 Seiten, war nicht geheftet und so mangelhaft geleimt, dafs sämtliche Bogen bei der Benutzung auseinander fielen. Ich habe es mir erst vom Buchbinder herrichten lassen müssen, um überhaupt die Möglichkeit zu haben, im Zusammenhange darin zu lesen und seine Vorzüge kennen zu lernen. Im übrigen mufs noch hinzugefügt werden, dafs der Grammatik eine verständige Auswahl von allmählich schwerer werdenden Lesestücken aus dem A. T., sowie einige unpunktierte Übungsstücke beigegeben sind; auch erhält der Schüler ein einfaches hebräisch-deutsches und deutsch-hebräisches Wortregister. Der hebräische Druck ist in allen Gröfsen ausgezeichnet.

Über die folgenden Schriften können wir uns kurz fassen, da sie zum Teil nur mittelbar der Schule Dienste leisten.

Eine ganz knappe Übersicht *Des Lebens Pauli* (auf 2 Seiten) giebt Prof. Dr. Zelle, unter Beifügung einer Karte für die apostolischen Reisen, in welche auch kirchenhistorisch wichtige Orte der ersten Jahrhunderte eingetragen sind.

In Gerh. Kühtmanns Verlagsbuchhandlung, Dresden sind wieder mehrere der grell orangefarbenen Hefte erschienen, welche die Arbeiten von Otto Zuck kennzeichnen. Zunächst eine 2. Auflage der schon von uns (1890, S. 33) besprochenen zwei Bändchen *Bibellesen*, im Anschlufs an biblische Geschichten und Katechismus. Sodann gleichfalls in zwei Abteilungen: *Die Evangelien des christlichen Kirchenjahres*, eine Handreichung zur Gewinnung ethisch-religiöser Gedanken aus den Evangelien. „Vorliegende Arbeit,“ so äufsert sich der Verf. in dem Vorwort, „bildet den Abschlufs unserer Werke auf dem Gebiete der Religion.“ Sollte das so ganz ernsthaft genommen werden müssen? — Zuck giebt „im Anschlufs an Dächsels Bibelwerk und Ziethes Predigten“ bei jedem Evangelium A. die Vorbereitung, B. die Darbietung des Neuen, C. die Vertiefung, wobei die Form oft lehrgesprächartig wird, D. die Verwertung, d. h. eine thematisch gefafste Disposition, deren einzelne Teile dann noch eingehend erörtert werden.

Ähnlich gehalten, nur anspruchsloser sich blofs in A. Vorbereitung und B. Vertiefung und Verwertung ergehend, ist das in gleichem Verlage erschienene und ebenso ausgestattete *Epistelbüchlein* von G. Raack. Die unter C. erfolgende thematische Zusammenfassung erfährt hier keine weitere Besprechung.

Tiefer grabend und auf die im Texte vorhandenen Schwierigkeiten sorgfältiger eingehend ist Gustav Langs *Handbuch zur homiletischen Behandlung der Evangelien des Kirchenjahres*, das in zweiter verbesserter Auflage vorliegt. Eine ganze Reihe verschiedener Dispositionen bildet den Schlufs jeder Betrachtung; letztere selbst ist nicht, wie bei Zuck und Raack, thematisch behandelt, sondern nimmt Vers für Vers den

jedesmaligen Bibeltext auslegend durch. Die zwei Rubriken sind hier: A. der geschichtliche Sinn, und B. die Anwendung, Exemplifizierung usw.; und zwar wird jeder Vers nach diesen beiden Richtungen hin betrachtet.

Ausschliefslich für den liturgischen Fachmann, aber für diesen durch die lückenlose Zusammenfassung bedeutsam ist das *Allgemeine Deutsche Perikopenbuch*, das, unter amtlicher Unterstützung, bei Anton in Halle erschienen ist und sämtliche Perikopen der deutschen evangelischen Kirchen, sowie im Anhange auch eine ganze Anzahl von aufserdeutschen religiösen Gemeinschaften enthält, z. B. die oberösterreichischen, die altoberösterreichischen, die siebenbürgischen, die neuen lutherisch-deutschrussischen usw. Ein für den Schulmann ergiebiges, weil höchst sorgsam auslegendes Buch ist die in 3. Auflage soeben lieferungsweise erscheinende Schrift von Lic. Sommer: *Die evangelischen Perikopen des Kirchenjahres.*

Braselmanns *Bibel-Atlas zum Schul- und Privatgebrauch* ist vom Lehrer Kerkenrath in der 16. verbesserten Auflage „völlig umgearbeitet und vermehrt". Der Text (26 Quartseiten) ist besser und vollständiger als die vom Geometer und Kartographen gezeichneten 8 lithographierten Tafeln in Farbendruck. Die letzteren entsprechen nur elementaren Schulbedürfnissen. Es fehlt sogar eine speziellere Karte für die Umgegend Jerusalems und für die Ufer des galiläischen Meeres.

Eine hübsche Zusammenstellung und Beurteilung sämtlicher bedeutenderer *Bibelbilder und Bilderbibeln* hat Hugo Grosse in No. 14 ff. der Pädagogischen Warte veröffentlicht. Dafs die Reihe der biblischen Bilder noch ins unendliche aus der klassischen Blütezeit der Malerei und ihren Vorstufen vermehrt werden könnte, versteht sich von selbst. Grosse beschränkt sich für die frühere Zeit auf wenige (Schongauer, Dürer und seine Schüler, Kranach, Holbein), bespricht sodann die Bilderbibeln von Feyerabend 1571, die „Bibel Rafaels" 1607, die Weimarsche Bibel 1640 u. s. w. Von gröfserem Interesse sind uns die im II. Abschnitt genannten biblischen Bilder und Bilderbibeln, die für Haus und Schule bestimmt sind. Es freut uns, mit dem ästhetischen und religiösen Urteil des Verf. durchweg übereinstimmen zu können. Wir teilen seine Vorliebe für die vom Hauptverein für christliche Erbauungsschriften mit 327 Holzschnitten versehene Ausgabe der Lutherbibel, die für den Referenten fast zu einem beständig wiederkehrenden Patengeschenke geworden ist. Wir freuen uns mit ihm des Reichtums, der Weihe und doch der stilvollen Einfachheit und Schlichtheit der Schnorr v. Carolsfeldschen Bilderbibel und möchten mit gleichem Ernste vor der profanen Oberflächlichkeit und realistischen Aufdringlichkeit Gustav Dorés warnen, dessen Prunkbuch — Grosse fragt: „ist das die Bibel?" — in evangelisch-christlichen Familien Deutschlands mit nur einigermafsen feinerem Sinn für das, was wirklich christliche Kunst heifst, keinen Eingang finden sollte. Auch die unvergleichliche, mit dem Besten, was die religiöse Kunst aller Jahrhunderte geleistet hat, ausgestattete Pfleidererische Illustrierte Hausbibel findet ihre wohlberechtigte

Würdigung. Auffallend ist unter 11 und 12, mitten unter Bilderbibeln und Sammlungen biblischer Bilder, die Erwähnung zweier einzelner Blätter, des Lionardoschen Abendmahls und der Sixtinischen Madonna Rafaels. Letztere kann man doch, trotz aller unerreichten Vollendung, nicht mehr ein biblisches Bild nennen, mit dem Papst und seinem triregnum zur Linken und der heiligen Barbara zur Rechten! Mit voller Wärme beteiligen wir uns aber auch an dem reichen Lob, das den liebenswürdigen und feingestimmten Bildern Hofmanns in Dresden gespendet wird. Die bei seinem Lehrer Pfannschmidt nicht immer überwundene akademische Steifheit ist hier einer fast rafaelischen Weiche und Harmonie der Linienführung und der Gruppierung gewichen.

Schliefslich erwähnen wir noch in diesem Abschnitte zweier Schriftchen, welche sich mit der auch in diesen Blättern besprochenen Frage beschäftigen: *Ist eine Schulbibel notwendig und wie mufs sie beschaffen sein?* So lautet der Titel einer Programmarbeit des Gymnasiallehrers Alfred Bähnisch, die derselbe dann mit einigen Veränderungen, zumal nach der Seite hin, für welche der Programmcharakter der Schrift ihm Zurückhaltung gebot, in den Zeitfragen des christlichen Volkslebens (Heft 126) als Separatheft hat erscheinen lassen. Nach einem kurzen Überblick über die Geschichte der Schulbibel (in der Zeitfragenausgabe wird von S. 32 an das nachgeholt, was das Programm gleich zu Anfang giebt) erörtert der Verf. die aus sittlich-pädagogischen Rücksichten sich ergebende Notwendigkeit, den Schülern nicht die Luthersche Vollbibel, sondern einen Auszug in die Hand zu geben. Die Vertreter derselben Überzeugung teilt er dann in drei Klassen: 1. solche, welche fast nur die anstöfsigen Stellen der Schrift beseitigen wollen, so dafs das herzustellende Werk nur eine Schulausgabe der Bibel genannt werden müfste, 2. solche, welche nur beibehalten wollen, was wirklich in der Schule verwendet wird; auf diesem Standpunkt steht die Glarner und die demnächst erscheinende Bremer Bibel, sowie der Verf., der an der letztgenannten Arbeit beteiligt ist. Eine dritte Klasse will aus dem Bibeltext so viel ausscheiden, dafs nur ein biblisches Lesebuch übrig bleibt. Für seine Auffassung führt der Verf. die ihm ausschlaggebenden Gründe an und kennzeichnet die weitere Ausstattung einer solchen Schulbibel, — mit Karten, chronologischen Daten, Inhaltsübersichten u. s. w. Zum Schlufs druckt er, nach einer motivierten Forderung, in sprachlicher Neubildung über die revidierte Bibel noch ein gutes Stück hinauszugehen, die „Grundsätze“ ab (es sind ihrer 10), nach denen die Bremer Schulbibel bearbeitet wird.

Eine ausführliche *Geschichte der Schulbibel* giebt uns Direktor Dr. Dix in den Pädagogischen Zeit- und Streitfragen. Hier ist der gesamte, höchst interessante und zumal für die Reformationszeit überraschende Stoff zur Übersicht dieser wichtigen Frage gegeben, deren Entwickelung in der einen oder anderen Form auf die Herstellung eines für die Schulen unter allen Umständen brauchbaren Bibelbuches hindrängt. Der seinen Gegenstand in mafsvoller Besonnenheit behandelnde Verfasser kommt zu

einem am Schlusse seiner Geschichtsbetrachtung kurz zusammengefafsten Ergebnisse, das es verdient, uneingeschränkt hier mitgeteilt zu werden. „1. Die durch anderthalb Jahrhunderte sich hinziehende, von Männern so verschiedener Amts- und Glaubensstellung auf Herstellung einer Schulbibel gerichtete Arbeit beweist ein Bedürfnis, einen Notstand unseres evangelischen Religionsunterrichts. 2. Der Name Biblisches Lesebuch erscheint als der geeignetste, weil er Zweck und Inhalt des Buches am deutlichsten bezeichnet, während der Name Schulbibel nicht deutlich genug sagt, dafs es sich um eine Auswahl handelt. 3. Die von Luther angenommene Ordnung der Bücher ist beizubehalten; es darf kein Buch in andere aufgelöst werden, lieber kann es fortfallen. Kapitel und Verse stehen am Rande, etwa wie in der Parallelbibel; die Absetzung der Zeile bei jedem Verse wird nicht beibehalten. 4. Das Biblische Lesebuch folgt dem revidierten Texte der Bibel. Es wird dadurch vorzüglich geeignet, den neuen Text in Fleisch und Blut des evangelischen Volkes überzuführen. 5. Aufser den Stellen, die geschlechtliche Dinge berühren, werden ausführliche Opfervorschriften und Gesetze, die für das N. T. ohne Bedeutung sind, sowie die meisten Namensverzeichnisse weggelassen. Aber weder vom Glaubensgehalt noch vom heilsgeschichtlichen Inhalt der Schrift darf etwas Wesentliches ausfallen. Es mufs keineswegs alles gelesen werden, was das Lesebuch bietet; aber es mufs alles gelesen werden können. 6. Das Biblische Lesebuch enthält nichts als den biblischen Text, Parallelen, Perikopen und Karten; keine Einleitungen, keine Erklärungen; sie würden es zu umfangreich, zu schwer und zu teuer machen, dem Unterricht vorgreifen und es der Volksbibel nähern. 7. Das Biblische Lesebuch nimmt zwischen Vollbibel, Volksbibel, Familienbibel und bibl. Geschichtsbuch seine ganz bestimmte Stelle ein. (Vollbibel nennt Dr. Dix die vollständige Bibel ohne Einleitungen, Erläuterungen u. dergl.; Volksbibel die vollständige Bibel mit solchen Zugaben; Familienbibel den Bibelauszug mit solchen Zugaben; das biblische Lesebuch ist ihm der Bibelauszug ohne solche, und die biblische Geschichte der lediglich geschichtliche Bibelauszug, jenes für das spätere, diese für das frühere Alter.) 8. Für die äufsere Ausstattung des bibl. Lesebuches möchten wir die schwedische „Familjebibel“ als Muster empfehlen: ganz Leder, eingeprefst biblische Sinnbilder: Kreuz, Gesetzestafeln, Lilie, Anker u. dergl., Jesus betend in Gethsemane, Jesus gen Himmel fahrend. Alt und jung werden sinnend bei der Betrachtung verweilen, und manche rauhe Handhabung des heiligen Buches würde hintangehalten“. „Das Erscheinen eines solchen biblischen Lesebuches,“ so schliefst Dr. Dix, „ist ganz gewifs nur noch eine Frage der Zeit.“

4. Zur Kirchengeschichte.

Den kirchengeschichtlichen Unterricht im Gymnasium hat E. Kölsch ausführlich in dem Büdinger Programm besprochen. Der erste Teil behandelt die Grundsätze, nach welchen dieser Unterricht erteilt werden

soll — nicht theologisch, nicht lückenlos, sondern überwiegend biographisch, mit Betonung des religiös-sittlichen Moments u. s. w.; der zweite Teil bestimmt die Zeit, innerhalb deren das Gymnasium kirchengeschichtlichen Unterricht erteilen soll; der dritte weist den kirchengeschichtlichen Stoff bis in die Details den einzelnen Klassen zu. Die hessischen Gymnasien verfügen aber nach dem amtlichen Lehrplane über nicht weniger als vier Jahre für den Unterricht in der Kirchengeschichte; unter diesen Umständen können wir von einer Stoffverteilung, welche Untersekunda bis Oberprima mit Kirchengeschichte versorgt, für unsere in dieser Hinsicht soviel stiefmütterlicher behandelten preufsischen Gymnasien freilich nicht viel lernen.

Auch ein anderes Programm beschäftigt sich mit *der Behandlung der Kirchengeschichte in höheren Schulen* und zwar das der Städtischen Oberrealschule in Braunschweig von Ernst Lerche. Hier wird aber auf so hoher Warte geschichtsphilosophische Kunst geübt, dafs für den Kleinbetrieb im Schulleben wenig zu erübrigen bleibt. Es soll die Kirchengeschichte als „das Ergebnis einer plan- und gesetzmäfsigen Entwicklung“ erkannt werden; „die grofsen kirchengeschichtlichen Thatsachen, auch wenn der Name eines Mannes so eng mit ihnen verbunden ist, wie der Name Luthers mit dem Reformationswerk, beruhen auf der transcendentalen Macht der kirchengeschichtlichen Entwickelungsgesetze“. So ist die Aufgabe: a) die treibenden Kräfte und b) die sich aus ihrer Wirkensweise ergebenden Entwickelungsgesetze der Kirchengeschichte nachzuweisen: I. Die treibenden Kräfte sind A. innerkirchliche, 1. der religiöse Erkenntnistrieb, 2. der religiöse Lebenstrieb, 3. der ethisch-soziale Gestaltungstrieb, B. sie sind aufserkirchliche, 1. die fördernden, 2. die hemmenden Beeinflussungen der Kirche durch die Welt. II. Die Entwickelungsgesetze werden dann A. im Stiftungszeitalter der Kirche, B. in der Weltkirche verfolgt: 1. Sieg des Christentums, 2. mittelalterlicher Katholicismus, 3. Reformationsprinzip, 4. Entwickelungsphasen der evangelischen Kirche. Ein Rückblick und Ausblick schliefst die ganze Erörterung. Da die Gesetze der Entwickelung sich immer gleich bleiben, so „ist es nicht schwer, nach den Analogieen der Geschichte auf die zukünftigen Entwickelungsphasen zu schliefsen“. Es folgt aus allem Vorhergegangenen, „dafs die Gesamtkirche einem johanneischen Zeitalter zustrebt“. Der Prophet, welcher behauptet: „im ganzen sind sich die Kirchen“ (römische und evangelische) näher gekommen, meint sogar, der unfehlbar gewordene Papst könne seine Autorität nun gebrauchen „zur Ermäfsigung, Veredelung und Vergeistigung früherer Ungeheuerlichkeiten. So kann also gerade das Unfehlbarkeitsdogma dazu dienen, dem Katholicismus einen Ausweg aus der Sackgasse, in welche derselbe sich verrannt hat, zu eröffnen und damit zwischen katholischem und evangelischem Geist und Wesen eine Verständigung anzubahnen“.

Denjenigen Fachgenossen, welche den in der Reformation wirksamen Geist aus der Quelle selbst sich wollen anwehen lassen, sei auch an dieser

Stelle die vortreffliche Auswahl der Schriften Luthers empfohlen, welche eine Anzahl bekannter Gelehrter unter dem Titel *Luthers Werke für das christliche Haus* bei Schwetschke in Braunschweig in 8 Bänden herausgegeben haben. *Luthers Dichtungen in gebundener Rede* hat Archidiakonus Schleusner in Wittenberg als eine Festgabe zum 31. Oktober 1892 dargebracht, eine verbesserte Auflage seiner Jubiläumsschrift von 1883. Manches ist als nicht lutherisch ausgeschieden, manches anders datiert, das Kampfeslied „Ein feste Burg ist unser Gott" sogar ins Jahr 1524. Die auf S. 118 in den Anmerkungen versuchte Begründung dürfte indessen noch anderer und festerer Stützen bedürfen, als der alten Eiderstedischen Chronik des Petrus Saxe (geb. 1597) vom Jahre 1621, wonach „das Lied im Jahre 1524 von einem gewissen Hermann Tast oder Täst zu Garding in Holstein bei seiner reformatorischen Predigt gesungen worden ist".

Endlich werde noch auf ein anderes Sammelwerk hingewiesen, das beim kirchengeschichtlichen Unterricht hier und da willkommene Dienste leisten kann; ich meine die von Leonhardi herausgegebene *Predigt der Kirche*, eine Klassikerbibliothek der christlichen Predigtlitteratur.

5. Kirchenlied und Schulandachten.

Wer Geschmack an einem feinsinnigen, psychologisch-ästhetischen Essay findet, der wird mit wahrem Behagen die Programmarbeit von Prof. Dr. Meyer studieren: *Das Kirchenlied, eine ästhetische Untersuchung.* Es ist keine leichte Geistesarbeit, die der Verf. seinen Lesern zumutet. Aber es erfüllt mit einer gewissen, ich möchte selbst wieder sagen: ästhetischen Befriedigung, sich haarklein vordemonstrieren zu lassen, warum das Kirchenlied, wiewohl es als „Gesinnungslied" kein Recht hat, auf der höchsten Höhe künstlerischer Produktion stehen zu wollen, dennoch kraft seiner „ethischen Lebendigkeit", soweit aus den Worten des Dichters „ein Bewegungsvorgang in seiner eigenen Seele" zu uns spricht, uns begeistert und auch ästhetisch befriedigen kann.

Beiträge zur Litteratur des geistlichen Liedes giebt der k. Reallehrer Anton Englert im Programm der k. Kreisrealschule München. Es sind überwiegend Auszüge aus Handschriften der Zweibrücker Gymnasialbibliothek, die hier veröffentlicht werden: aus einem handschr. Gesangbuch eines unbekannten Liederdichters des 16. Jahrh., aus einer älteren geschriebenen Liedersammlung, aus dem Koburger christl. Gesangbüchlein von 1621, aus Lehners: christl. Gebet und Danksagungen 1589 u. s. w.

Von dem *Evangelischen Gesangbuch für höhere Schulen nebst Luthers Katechismus und Spruchbuch*, herausgegeben von Walther und Karow ist die 3. Aufl. erschienen. Die Melodieen sind einstimmig jedem Choral nach dem in der Provinz Brandenburg amtlich vorgeschrie-

benen Melodieenbuche vorgedruckt; die Melodieen sind korrekter und einfacher, als die z. B. in der Provinz Sachsen als authentisch geltenden. Ein Anhang enthält auch griechische und lateinische Hymnen. Auch einige Formulare für liturgische Andachten sind beigefügt. Nach jeder Richtung ist es ein gutes und empfehlenswertes Schulgesangbuch.

Endlich sei noch einer Programmarbeit gedacht: *Theorie der Schulandacht an höheren Lehranstalten.* 1. Teil: Grundlegung. Von Dr. Paul Märkel. Wenn wir nach dieser „gründlichen“ theoretischen Grundlegung auch praktisch endlich zu einem unanfechtbaren Ganzen von Schulandachten gelangen sollten, dann werden wir dem Verf. jedenfalls für seine Mühe aufrichtigen Dank wissen. Zunächst gehen die 16 Paragraphen des Aufsatzes noch etwas über die Köpfe hin; aber die Ausführung in weiteren „Teilen“ der Arbeit macht sie uns vielleicht noch heimischer. Ich setze den Inhalt der kurzen Paragraphen zum eigenen Nachdenken der Leser her. „1. Ist die Andacht ein wesentlicher Bestandteil des menschlichen Daseins, so mufs sie auf dem Gebiete der Sittlichkeit liegen. 2. Da die Andacht weder sittliche Pflicht noch sittliches Gut sein kann, so ist sie unter dem Begriff der Tugend zu suchen. 3. Alle Tugend ist im Menschen teils als Gesinnung, teils als Festigkeit (und beides kann nie getrennt sein). 4. Die Tugend als Gesinnung zerfällt in Weisheit und Liebe (wo Weisheit ist, da ist auch Liebe, und umgekehrt). 5. Die Weisheit spaltet sich nach der Seite des Gefühls und des Wissens. Die Weisheit des Gefühls verbreitet sich teils in der Richtung auf die Mannigfaltigkeit des Einzelnen in der Welt, teils vertieft sie sich in die Einheit des Transscendenten. Das letztere nennen wir Andacht überhaupt. A. Das genus proximum. 6. Die höhere Schule als Erziehungsanstalt für das öffentliche Leben mufs, insofern sie universelle Daseinsform wie dieses hat, die das gesamte Gemeinschaftswesen umfassenden und durchziehenden Gegensätze von Weltlichem und Religiösem in bestimmter Weise mit enthalten. 7. Die Schule als Erziehungsanstalt für das öffentliche Leben mufs, da sie andererseits aus Einzelexistenzen ent- und besteht, die alle individuelle Thätigkeit umfassenden und durchziehenden Gegensätze von Rezeptivität und Produktivität in bestimmter Weise enthalten. 8. Die höhere Schule berücksichtigt die Rezeptivität der Schüler in Hinsicht des Welt- und Gottesbewufstseins durch den wissenschaftlichen, technischen und den Religionsunterricht. 9. Die höhere Schule berücksichtigt die Produktivität der Schüler im Hinblick auf die Welt und auf Gott bezüglich der Leibesübungen in Turnfahrten und gemeinsamen Ausflügen der Anstalt, bezüglich der engeren Kunst in musikalischen und deklamatorischen Vorträgen sowie in theatralischen Vorstellungen, bezüglich der Wissenschaft in den geschichtlichen und patriotischen Redeakten und öffentlichen Prüfungen, bezüglich der Religion endlich in der regelmäfsig wiederkehrenden gemeinsamen Andacht. B. Die differentiae specificae. 11. Da das Ziel der gesamten Andacht sowie der Inhalt derselben immer und überall gleich sein müssen, so können sich die einzelnen Arten derselben nur durch die ver-

schiedenen Mittel und Formen des Darstellens von einander unterscheiden. 12. Die Schulandacht an höheren Lehranstalten unterscheidet sich von dem Klassen-Gebet durch die Quantität der Mittel. 13. Die Schulandacht unterscheidet sich von dem sogenannten Religionsunterricht der höheren Lehranstalt durch die formale Qualität der Mittel. 14. Die Schulandacht an höheren Lehranstalten unterscheidet sich von dem Gemeinde-Gottesdienst durch die materiale Qualität ihrer Mittel. 15. Die Schulandacht an höheren Lehranstalten unterscheidet sich von der Bibelstunde sowie von dem Konfirmanden-Unterricht durch die Relation der Mittel. 16. Die Schulandacht an höheren Lehranstalten unterscheidet sich von der Hausandacht durch die Modalität der Mittel."

IV.

Katholische Religionslehre

J. N. Brunner.

Einleitung.

Die katholische Katechese besitzt in dem Werke des Domkapitulars Fr. X. Schöberl eine Katechetik, welche alle billigen Ansprüche befriedigt. Sie giebt nicht nur eine Dogmatik der Katechese, sondern berücksichtigt auch die historische Entwicklung derselben. Aber sie wendet sich doch zunächst an die Volksschule und kommt nur nebenbei den Bedürfnissen der Mittelschulen entgegen. Ganz übergangen sind sie nicht und übergangen werden konnten sie auch nicht, weil der Religionsunterricht der Mittelschulen die Fortsetzung der Katechese der Elementarschule bildet. Schöberl ist ein prompter Führer bis zu jener Grenze, wo die religiöse Unterweisung höherer Art beginnt. Hier ist der Weg nur mehr in allgemeinen Linien gezeichnet. Da war der Punkt gegeben, wo eine andere Kraft einsetzen mufste, um weiterzuführen und zu vollenden, was dort aufserhalb des gesteckten Zieles lag. Diese Aufgabe ist aufgenommen und gelöst worden von einem Manne, welcher durch eine fast 25jährige Lehrthätigkeit dazu wie kein anderer befähigt und berufen war.

Unter dem Titel *Der katholische Religionsunterricht an den humanistischen Gymnasien* hat der Religionsprofessor Dr. A. F. Walter in Landshut einen „Beitrag zur Didaktik und Methodik derselben“ geliefert, wie er einzig in der Litteratur da steht. Mit diesem Werke ist eine sehr fühlbare Lücke ausgefüllt. Die allgemeinen Werke über die Didaktik der Mittelschulen bieten im besten Falle nicht mehr als allgemeine Grundlinien, ganz abgesehen von der Verschiedenheit der pädagogischen Grundrichtung, und die spezifisch katechetischen Werke haben sich ein so weites Ziel nicht gesteckt. Darum ist die Mühewaltung des Autors mit gröfstem Danke anzuerkennen. Durch ihn ist geschehen, was andere längst hätten thun sollen und können, was alle gewünscht haben. Und das Werk ist mit Freude von der Fachwelt begrüfst und aufgenommen worden. Die Kritik hat freilich ihre Dissonanzen dazwischen geworfen, aber anerkennen mufs sie gemeinsam, dafs

eine grofse und eine gute That damit geschehen. Die Bedenken, welche namentlich gegen die Einführung von „Thesen“ als Hilfsmittel für Übersichten und Rückblicke und gegen die Heranziehung überreichen profanwissenschaftlichen Materials erhoben wurden, lassen sich abschwächen, wie dies Dr. Selbst gegen Dr. Stöckl im „Katholik“ (1893 April und Juni) unternommen hat, aber kaum beseitigen. Indessen liegen die Dinge so, dafs der Freund und der Feind des wissenschaftlichen Unterrichts nicht vergeblich bei Walter ein Kollegium über Didaktik und Methodik hören Ein Werk, das mit dem Arbeitsschweifse und der Erfahrung eines halben Menschenlebens geschrieben ist, darf als eine reiche und edle Frucht entgegengenommen werden. Diese neueste Didaktik und Methodik ist wohl zunächst für bayerische Verhältnisse berechnet, da sie sich engstens an das offizielle bayerische Lehrbuch anschliefst. Aber die Bedeutung desselben wird dadurch nicht beeinträchtigt. Obwohl an ganz bestimmte Verhältnisse anknüpfend, sind doch Walters Ausführungen zumal im ersten, rein theoretischen Teil, welcher von 174 Seiten des Ganzen 121 umfafst, für alle Verhältnisse zutreffend. Als diese Blätter bei ihrem ersten Erscheinen einen Überblick über die Verhältnisse des Religionsunterrichts an den höheren Schulen Deutschlands gaben, beklagten sie, dafs der kirchengeschichtliche Unterricht an den bayerischen Schulen keine entsprechende Stellung einnehme. Da kommt Walter ganz unseren Wünschen entgegen, wenn er für einen parallelen Gang des kirchengeschichtlichen mit dem profangeschichtlichen plädiert. Gewifs steckt in der Art und Weise, wie diese Methodik betreffs des bayr. Lehrbuchs Kautelen aufstellt gegen eine Ausartung katechismusartiger Behandlung des Religionsunterrichts in den oberen Klassen, eine gewisse Kritik über das Lehrbuch und für unbesonnene Lehrer die Gefahr, auf harmlosem Umwege die Intentionen der kirchlichen Behörde zu vereiteln. Eine loyale Gesinnung, wie sie den Autor selbst beherrscht, wird hier krumme Wege vermeiden.

Der Didaktik und Methodik Dr. Walters räumten wir die erste Stelle ein und mit gutem Grunde: denn auch diese Blätter wollen nichts anderes sein als Beiträge zu dieser Disziplin. Darum gebührt einem zusammenfassenden Werke darüber der Vortritt.

Gab Dr. Walter mit seiner Arbeit eine Dogmatik des Unterrichts, so bietet Otto Braunsberger, S. J., einen Beitrag zur Geschichte des Unterrichts. Dieser gründliche und gefällige Schriftsteller hat die *Entstehung und erste Entwicklung der Katechismen des seligen Petrus Canisius* geschichtlich dargelegt. Im Vordergrunde des Interesses stehen für uns die Ausführungen über den grofsen Katechismus. Er bietet nach Gestalt und Gehalt für die damalige Zeit dar, was man gegenwärtig von einem Lehrbuch erwarten mag. Aber das Interesse des Religionslehrers bleibt auf diese Probe nicht beschränkt. Das Werk in seiner Totalität wie in seinen Einzelheiten fesselt von Anfang bis zum Schlufs, und man legt das Werk aus der Hand nicht nur mit dem Bewufstsein, ein Stück Unterrichtsgeschichte, ein Stück christlicher Litteraturgeschichte, ein Stück

Kulturgeschichte gelesen zu haben, sondern begeistert und gefördert für das eigene Amt, weil der Autor nicht nur mit den katechetischen Werken, sondern auch mit der katechetischen Arbeit des „gröfsten deutschen Katecheten" bekannt macht, dafür die Mühe gewissenhaftester Benutzung von Archiven und Bibliotheken nicht gescheut hat und seine Funde verarbeitet hat in Liebe zu seinem Helden. Allerdings ist Canisius zunächst nur nach einer Seite behandelt, ein Vollbild werden wohl die in Aussicht gestellten Canisiusbriefe geben.

Die monographische Forschung ist der verläfslichste, wenn auch weiteste Weg, um das Material zu gewinnen für eine monumentale Geschichte der Katechese. Braunsberger hat diesen Weg beschritten, und auf demselben Wege begegnet uns Dr. J. Bayer, welcher in einer Würdigung des *Hl. Bruno, Bischof von Würzburg, als Katechet* einen Beitrag zur deutschen Schulgeschichte liefert. Schon die Überschrift der einzelnen Kapitel, z. B. Stand des Schulwesens in Brunos Zeit, Stand der damaligen Katechetik, die Psalmen und der Religionsunterricht im Mittelalter, reizt zur Lektüre. Wenn aber eine solche Erstlingsarbeit die Feuerprobe der Kritik vor dem fachmännischen Forum eines Professors Probst besteht, bedarf es da noch weiterer Anerkennung?

Man darf auch als einen nicht zu übersehenden Beitrag zur Geschichte der Katechese betrachten die Aufsätze, welche F. Falk über *den Unterricht des Volkes in den katechetischen Hauptstücken am Ende des Mittelalters* in den Hist.-pol. Blättern (Bd. 108 S. 53 ff. und Bd. 109 S. 81 ff. und S. 720 ff.) veröffentlichte. Sie beziehen sich auf die mittelalterlichen Erklärungen des Paternosters, des Dekalogs und des Credos in Bild und Wort. Ganz schlicht wird in guter Gruppierung das vorhandene Material dargeboten. Die Schlufsfolgerungen liegen klar zu Tage, dafs es mit den religiösen Volksbildungsmitteln entsprechend dem dadamaligen Verhältnis und rückschlufsweise der Schule gar nicht armselig bestellt war.

Die Zusammenstellung *Über die religiösen, bildlichen Darstellungen* von Ernesti in der Katechet. Monatsschrift (1893 No. 6 u. 7) sind eine wirksame Erinnerung an die Verdienste der Kirche um den Anschauungsunterricht. In 8 Gruppen sind die bildlichen Darstellungen der Malerei und Plastik von den frühesten Zeiten an zusammengestellt und geben so unabweisbar Zeugnis, „wie die Kirche aufser der Belehrung durchs Wort die hl. Thatsachen und Lehren auch durch Vorführung im Bilde recht eindringlich zu machen stets bestrebt war und so den mündlichen Unterricht durch einen eigentlichen Anschauungsunterricht belebte". Bei der Gruppe 6, der hl. Kreuzweg, ist nicht abzusehen, was die Kreuzwegablässe mit den Kreuzwegdarstellungen zu thun haben.

Die bis jetzt erwähnten Arbeiten erscheinen vorzüglich geeignet, für eine einleitende Besprechung als Beiträge zur Theorie und Geschichte des Religionsunterrichts im allgemeinen.

I. Die Litteratur zum Unterricht in Glaubens- und Sittenlehre.

a) Obere Stufe.

Das offizielle bayr. *Lehrbuch der katholischen Religion für Gymnasien* hat „auch aufserhalb Bayerns eine über alle Erwartungen günstige Aufnahme“ gefunden und damit hängt es wohl zusammen, dafs dasselbe bereits die 5. Auflage erreicht hat. Indem es über die Grenzen seiner Heimat hinausdrang, hat es sich damit ein Zeugnis seiner Brauchbarkeit erholt. Diese Brauchbarkeit reduziert der Litterarische Handweiser (1893 No. 1) in einer Besprechung aus der Feder Kehreins auf die mittleren Gymnasialklassen. Der entscheidende Grund ist: „Die apologetischen Momente treten gegenüber modernen Irrtümern und Angriffen auf die Offenbarung vielfach zu wenig hervor.“ Ein Hauptargument dafür bildet das künstliche Verfahren Dr. Walters in seiner Methodik und Didaktik, den apologetischen Ansprüchen gerecht zu werden. Es liegt allerdings nicht ganz offen auf der Hand, wie das Ansinnen zu realisieren ist, an der Hand des Lehrbuches den Unterricht in der Oberklasse apologetisch zu gestalten. Aber hier wird dann wohl gelten: in dubiis libertas und jeder macht sich an die Lösung des Problems nach seiner Auffassung, und wenn hier einmal eine einheitliche Methode autoritativ verlangt wird, so wird bald der dem Lehrbuch entsprechende apologetische Anhang oder Ähnliches nicht mehr fehlen. Vorläufig aber scheint mafsgebenden Orts die Anschauung zu bestehen, dafs auch ohne förmliche Apologetik apologetischen Intentionen genügt werden könne. Zudem entbehrt das Buch durchaus nicht apologetischer Elemente, welche zum Teil eingehend behandelt, zum Teil für eine weitere Nutzbarmachung angedeutet sind, zum mindesten so vieler als sonstige „systematische Lehrbücher“. Über die apologetische Methode beim Gymnasialunterricht ist noch lange nicht das letzte Wort gesprochen. Gerade diese Blätter haben seiner Zeit als einen gemeinsamen Mangel aller Lehrbücher die Aufserachtlassung des apologetischen Momentes konstatiert und einen apologetisch durchtränkten Unterricht von unten herauf befürwortet. Vielleicht hat eine förmliche Apologetik sogar gewisse pädagogische Bedenken und erreicht weniger ihren Zweck, wenn sie fachmäfsig und aufdringlich die Geister bezwingen will. Eine so schätzbare Materialiensammlung die Waltersche Arbeit darstellt, als eine Instanz für eine beschränkte Brauchbarkeit des bayr. Lehrbuchs darf sie nicht ins Feld geführt werden, zudem auch der äufsere Erfolg neben inneren Gründen die durchgehende Verwendbarkeit desselben begründet, wodurch Mängel untergeordneter Art nicht gedeckt sein sollen.

Wären die bayrischen Gymnasien nicht durch den Episkopat mit einem offiziellen Lehrbuche versorgt, so könnte man leicht dafür das *Lehrbuch der katholischen Religion für Obergymnasien* von Dr. Th. Dreher in Vorschlag bringen. Das bayrische Lehrbuch schreitet oft mit

der Schwerfälligkeit eines mittelalterlichen geharnischten Ritters daher. Das Streben nach möglichster Kompendiosität thut der Leichtigkeit der Darstellung Eintrag. Das Dreherscher Lehrbuch aus der Hand eines praktischen Schulmannes giebt alles leicht und ungezwungen und erleichtert dem Lehrenden und Lernenden die Aufgabe, während das bayrische sowohl mit der Analyse des Dargebotenen dem Lehrer als mit Aneignung für Verständnis und Gedächtnis dem Schüler mehr Mühe und Arbeit kostet. Das hat uns so recht die *6. Auflage der Glaubenslehre* wieder zum Bewufstsein gebracht. Die Lehre von der Schöpfung z. B. nimmt bei Dreher über 30 Seiten in Anspruch, während im bayrischen Lehrbuch dieselbe Materie auf fast die halbe Seitenzahl zusammengedrängt ist. Auf ihren Inhalt verglichen hat keines vor dem anderen etwas Wesentliches voraus, sondern die Differenz liegt in der Form. Umgekehrt wiederum ist das bayrische Lehrbuch dogmatisch breit, wo Dreher das für einen Laien Notwendige zusammenfafst. Dort nimmt die Lehre von den Sakramenten über 90 Seiten ein, hier ist sie auf 22 Seiten abgethan. Und das alles bei gleichem Format beider Bücher. Die Beweisführung ist beim bayrischen mehr schulmäfsig gehalten und geht so tiefer, beim Dreherschen freier, leichter und damit bei der Flatterhaftigkeit der meisten Schüler der Seichtheit Vorschub gebend. Alles in allem wird am Dreherschen Buche der Laie, am bayrischen der Theologe mehr Freude und Interesse haben.

Dr. Dreher hat nicht nur die Oberklassen des Gymnasiums mit einem Lehrbuch bedacht, sondern auch die Mittelklassen mit einem *Leitfaden der katholischen Religionslehre* in 4 knappen Bändchen in Duodezformat. Drei davon, die Glaubenslehre, die hl. Sakramente, das Kirchenjahr haben schon die 3. Auflage erlebt, während die Sittenlehre noch bei der zweiten steht. Losgelöst von der stofflichen Anordnung des Katechismus klingt in denselben fortwährend die Sprache des Katechismus durch. Der gewandte Katechet verleugnet sich auf keiner Seite. Der Schüler arbeitet mit diesem Leitfaden ebenso leicht als der Lehrer. Etwas anderes aber ist es, wenn dieser Leitfaden den Übergang bilden soll zum „Lehrbuch“. Da dürfte der Faden doch etwas dicker gesponnen sein. Es ist nicht blofs eine Stufe, es ist schon eine hübsche Leiter, welche die Entfernung zwischen Leitfaden und Lehrbuch trennt. Allerdings wenn der Schüler den Leitfaden klar und sicher inne hat, wird er das Lehrbuch bewältigen können. Freilich ein verwirrendes Staunen wird es ihm erregen, bis er sich von der populären Sprache des Leitfadens an den vornehmen, wissenschaftlichen Ton des Lehrbuches gewöhnt hat.

Eine gewisse Konzession an die Forderung eines konzentrischen Religionsunterrichts durch Anlehnung an den Katechismustext macht die neueste 6. Auflage des *Religions-Handbuch für Mittelklassen höherer Schulen* von Professor Dr. A. König, indem dasselbe jetzt, soweit es die systematische Ordnung zuläfst, an den Wortlaut des Köln-Breslauer Katechismus sich anschliefst. Zudem ist dasselbe noch in zwei anderen Punkten den Wünschen der Kritik entgegengekommen, einmal durch eine

reichere Verwendung der biblischen Geschichte und dann durch Verlegung der Lehre vom Kirchenjahre an den Schlufs des 3. Buches. Das Buch ist noch immer so mit Stoff gesättigt, dafs der Religionslehrer mehr als einmal in die Lage kommen wird, besternte Partieen unberührt zu lassen, obwohl da und dort Kürzungen eingetreten sind. Das Buch in seiner bündigen, wohlabgemessenen Darstellung kann sich auch noch des Erfolges rühmen, im Auslande Aufnahme gefunden zu haben durch eine französische Übersetzung.

Das Handbuch von König ist vornehmlich für Realschulen und mittlere Gymnasialklassen bestimmt, die Adresse des *Lehrbuches der katholischen Religion* von Dr. Glattfelter geht zunächst an Schullehrerseminarien. Gleich bei seinem Erscheinen mit dem zweiten Teil, von den Geboten, im Jahre 1889 haben wir die Mischform desselben beanstandet. Inzwischen haben die katechetischen Blätter von Kempten darauf aufmerksam gemacht, dafs die Methode, mit dem Katechismustexte unmittelbar Erläuterungen zu verknüpfen, für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare „die einzig richtige“ ist. An dieser Methode hat auch die 2. Auflage festgehalten. Mag sich „das Büchlein äufserlich und innerlich sehr zu seinem Vorteil verändert“ haben, in seiner Form liegt uns kein besonderer Vorzug desselben; und sie erscheint auch als keine Notwendigkeit, da uns Anstalten bekannt sind, wo auch ohne dieselbe „das rechte und einigermafsen auch wissenschaftliche Verständnis des Katechismustextes“ erzielt wird.

Nicht für die unmittelbare Benutzung beim Unterricht in der Schule, wohl aber zur häuslichen Vorbereitung eignet sich das Büchlein *Antworten der Natur auf die Fragen: Woher die Welt, woher das Leben? Tier und Mensch; Seele* von C. H., welches binnen Jahresfrist die 2. Auflage erfuhr. Es wäre ja zu wünschen, dafs der Religionslehrer seine apologetischen Kenntnisse in den Naturwissenschaften aus primären Quellen schöpfte. Aber es wird ihm, wenn er mit Stunden überlastet ist, nicht immer die nötige Zeit zur Verfügung stehen und da ist eine verlässige, sekundäre Quelle sehr erwünscht. Eine solche ist die erwähnte Publikation, welche ihr Material aus der einschlägigen Fachlitteratur geschöpft, in einer populären Sprache dargestellt und nach den Gesichtspunkten: Kosmologie und Geologie, Biologie, Anthropologie, Psychologie gut geordnet hat. Eine genaue Allegierung der Citate wäre sicher manchem erwünscht und könnte bei einer dritten Auflage berücksichtigt werden.

Wenn Religion, um das zu sein, was sie sein soll, miterlebt sein will, so darf es nicht beim theoretischen Verständnis bleiben, sondern es mufs zur religiösen Übung kommen. Die wertvollste katholische, religiöse Übung aber ist aufser dem Sakramentsempfang eine richtige Anteilnahme am hl. Mefsopfer. „Die Art, wie die Christen da mit ihrem Erlöser umgehen, ist insgemein entscheidend für ihr übriges Leben.“ Deshalb besitzen wir auch eine Reihe von Anleitungen zur Mitfeier des hl. Mefsopfers für das Volk und für Gebildete, für die Elementarschule und die Mittelschule.

Zwei aus diesen Arbeiten, welche sich an die Studierenden wenden, sind jetzt in zweiter Auflage erschienen. Die eine davon, *Die Erklärung des hl. Meſsopfers* von Dr. Clemens Lüdtke, hat trotz ihrer Gediegenheit beinahe ein Dezennium auf diesen äuſseren Erfolg warten müssen, während *Das unblutige Opfer des neuen Bundes*, erklärt von L. C. Businger, in kaum drei Jahren zur zweiten Auflage fortgeschritten ist. In beiden Fällen handelt es sich nicht um wissenschaftliche Kommentare, sondern um eine mehr ascetische Einführung in den Sinn und Geist des Meſsopfers, allerdings von einer objektiven wissenschaftlichen Grundlage aus.

b) Untere Stufe.

In der Zeitschrift „Katholik" 1892 I. S. 218 ff. begegnen wir einem 16 Seiten langen Aufsatze aus der Feder des Domkapitulars Fr. X. Schöberl, mit der Überschrift *Über das Verhältnis des Katecheten zum Katechismus.* Aber bei der Lektüre desselben erlebt man eine Enttäuschung. Die vielen Seiten sind nicht einer Entwicklung und Begründung des angekündigten Themas gewidmet, sondern bieten sich dar als ein Beitrag zur Lösung des Methodenstreites in der Behandlung des Katechismus. Das Verhältnis des Katecheten zum Katechismus wird kurz, prinzipiell begründet und dann folgendermaſsen festgestellt: „Die ganze Lehrautorität des Katecheten beruht rechtlich auf der Autorität seines Bischofs und sachlich auf der Autorität des Katechismus." Es steht also der Katechet im Dienste des Katechismus und nicht umgekehrt. Dieser Satz hat seine volle Geltung dort, wo ein bischöflich autorisiertes Lehrbuch den Leitfaden zum Unterricht an höheren Schulen bildet, wie dies in Bayern für die Gymnasien der Fall ist. Etwas freier dagegen gestaltet sich nach der sachlichen Seite hin das Verhältnis des Religionslehrers zum Lehrmittel, wo eine freie Wahl unter verschiedenen Lehrbüchern gegeben ist, und diese lediglich die Marke der kirchlichen Approbation aufweisen. Während nun unser Aufsatz dieses Verhältnis mehr streift als erörtert, tritt derselbe defensiv und positiv begründend für die analytische Methode ein, welche wie historisch so auch sachlich berechtigt ist, der auch der Synthetiker bei der analytischen Anlage des Katechismus, die ihn von Analyse zu Analyse treibt, nicht entgehen kann. Aber Schöberl urgiert nicht die analytische Methode, sondern die zwei Abteilungen, in welche sich jede Katechese teilt, mischen derselben nach seiner Ausführung eine starke Dosis „Synthese" bei. Die eine Abteilung, die Prokatechese, welche sich mit der vorbereitenden Erklärung der für das nächste Mal als Pensum zu bestimmenden Katechismusfragen befaſst, ist ihrer Natur nach synthetisch, während die Hauptkatechese, die sich an die Abfrage der Katechismusfragen anschlieſst, meistens, wie der Katechismus selbst, analytisch konstruiert wird. Indem hier der Synthese eine vorbereitende und der Analyse eine vollendende Rolle zugewiesen wird, liegt darin auch die Versöhnung beider zum Frommen der Katechese selbst,

trägt die synthetisch-analytische Methode Rechnung der modernen Betonung des psychologischen Moments im Unterricht. Die synthetische Methode der Prokatechese wendet sich zuerst an die unteren Seelenvermögen, Sinne, Einbildungskraft, Gedächtnis, und die nachfolgende Hauptkatechese steigt mit ihrer analytischen Methode zu den höheren der Vernunft, des Verstandes, des Willens empor. So geht die Begriffsbildung von unten nach oben, von aufsen nach innen, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren vor sich. Das ist der Gang der Natur, des Denkens, des Glaubens. Es war eine sehr verdienstliche That des angesehenen Katecheten Schöberl, die methodische Behandlung des Katechismus ins richtige Licht gesetzt zu haben, und so einem unfruchtbaren Gezänke den Kampfesvorwand benommen zu haben. Dies ist ja zugleich ein Beitrag zur Methodik des Religionsunterrichts auch auf einer höheren Stufe.

Gegen die Einführung eines einheitlichen Katechismus erhob sich bekanntlich die Schwierigkeit der Einteilung des Katechismus. Es gab zwei Lager, welche sich mit dem Feldgeschrei: Hie römischer Katechismus, hie Deharbescher Katechismus gegenüberstanden. Der bedeutendste und angesehenste Verfechter der ersteren Losung war Professor **Jungmann**. In seiner „Theorie der geistlichen Beredsamkeit“ (Bd. 2, Abschn. 5, Kap. 12, § 3) bricht derselbe über Deharbe vollständig den Stab, um dafür den Catech. Romanus als den allein kirchlichen und zweckmäfsigen auf den Schild zu erheben. Seine Behauptungen waren von grofsem Einflufs: denn er konnte sich nicht nur als akademischer Lehrer vor jungen Theologen aus den verschiedensten Diöcesen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz öffentlich aussprechen, sondern er hat sein Verdikt auch in dem oben genannten Werke fixiert. Deharbe schien förmlich in den Sand geworfen, zumal vorher schon **May** in der Tübinger theologischen Quartalschrift starkes Geschütz gegen ihn aufgeführt hatte. Aber da erhebt sich ein Ritter, der die in der Polemik unterlegene Sache wieder aufnimmt. Fr. X. **Schöberl** hat die Angelegenheit im „Katholik“ (1892 II S. 255 ff.) unter der Aufschrift *Über die Einteilung des Katechismus* wieder aufgegriffen und den Gegner in die gebührenden Schranken zurückgewiesen, indem er auf der einen Seite nachweist. dafs die Reihenfolge der vier Hauptstücke im Cat. Rom. weder eine kirchliche noch historische Autorität für sich in Anspruch nehmen könne, auf der anderen Seite positiv darlegt, dafs die Deharbesche Anordnung nicht nur psychologisch richtig, sondern auch theologisch zutreffend sei. Es war keine leichte Arbeit, Jungmanns Argumentation dialektisch und sachlich beizukommen. Aber es ist sieghaft geschehen, mit Gründlichkeit und Scharfsinn. In der Abwehr Jungmanns und in der Verteidigung Deharbes bekommt Schöberl Gelegenheit, die systematischen Grundgedanken seines Klienten zu entwickeln und aufrecht zu erhalten. Damit ist aber neuerdings jene Position gefestigt, welche an dem „System“ Deharbes auch für den Religionsunterricht in den oberen Gymnasialklassen ein gutes Auskommen findet. Schwierigkeiten macht ja jede Systematisierung. „Giebt es ja auch in den Natursystemen, wo sie

sich ins Äufserste und Kleinste verlaufen, gar manche Deflexionen, die mit dem idealen Mafsstab sich nicht mehr messen lassen.“

Der sprachliche Ausdruck im Katechismus ist vielfach Angriffsobjekt der modernen Pädagogik, welche da das Ansinnen stellt, dafs der Katechismus hinsichtlich der Ausdrucksweise von den sonstigen Lehrbüchern nicht abweichen dürfe. Allein dem Entgegenkommen an diese Forderung sind gewisse unverrückbare Grenzen gezogen durch den Inhalt und Zweck des Katechismus. Aus autoritativem Munde liegt darüber eine Entscheidung vor und die katechetische Monatsschrift führt sie wieder einmal vor (1893 No. 7). Als der Deharbesche Katechismus 1880 für die Diöcese Eichstädt in besonderer Ausgabe eingeführt wurde, erhoben sich Klagen über die schwere Fassung der Antworten, welche dann in einem Hirtenschreiben mit folgenden Worten abgewiesen wurden: „Bezüglich der Diktion geben wir gern zu, dafs sich einige sprachliche Härten im Katechismus vorfinden .... Dagegen müssen wir entschieden verneinen, dafs der Katechismus im ganzen nicht die richtige sprachliche Ausdrucksweise befolgt. Die Klage hierüber scheint in der falschen Ansicht zu wurzeln, als ob der Katechismus sich die Fafslichkeit und Sprechweise der übrigen Lehrbücher der modernen Schule zum Muster nehmen müsse, — eine Ansicht, der wir durchaus nicht beistimmen können, da sich der Katechismus von diesen Büchern dem Inhalt und Zweck nach wesentlich unterscheidet.“ Ein sprachgeschichtliches Moment verdient in diesem Punkte noch besondere Beachtung. „Es steht nicht in dem freien Willen des Bischofs,“ äufsert sich der Hirtenbrief später, „den Inhalt der Religionslehre nach Belieben zu formulieren, sondern er ist an jene sprachliche Ausdrucksweise gebunden, deren sich das Lehramt der Kirche und die theologische Wissenschaft seit Jahrhunderten bedient, um die unendliche Fülle unseres Glaubens in das sprachliche Gewand zu kleiden. Dieses sprachliche Kleid hat in gewissem Grade Anteil an der Unveränderlichkeit der ewigen Wahrheit und läfst ganze Jahrhunderte an sich vorübergehen, ohne von deren Schwanken berührt zu werden.“ Das sind Gesichtspunkte, welche bei einer Kritik des Katechismus nicht vergessen werden dürfen, und welche einem gewissen Antagonismus gegen die Schulterminologie in den Lehrbüchern einen Damm entgegensetzen.

Eine Revision der *Lehre von der Tradition im katechetischen Unterricht* nimmt ein Aufsatz in der Münsterer Katechet. Monatsschr. vor und bringt zugleich Verbesserungsvorschläge (1893 No. 3, 4, 6). Der engere Begriff von Tradition, wie ihn Deharbe und auch die neueren verbesserten Katechismen bringen, genügt nicht an dieser Stelle, sondern es mufs der weitere Begriff, der das magisterium authenticum der Kirche beizieht, aufgenommen werden. Die Forderung wird mit stichhaltigen dogmatischen und didaktischen Gründen erhoben, denen gegenüber eine Verteidigung des Deharbeschen Standpunkts nicht durchdringen kann. Die Lehre von der Tradition ist ein dunkler Punkt auch in manchem Lehrbuche und doch

soll sie ganz klar und präcis vorgetragen sein, weil ohne dies die Lehrautorität der Kirche nicht verstanden und gewürdigt werden kann.

Ein Kapitel aus der Didaktik mag man es nennen, was da unter der Überschrift *Einige Gesichtspunkte für die Behandlung der Gebote im Religionsunterrichte* ein durch drei Nummern der Münsterschen katechetischen Monatsschrift (1892 No. 8, 9, 10) sich hinziehender Aufsatz bietet. Derselbe bespricht zunächst die Einwirkung auf den Willen bei dieser Materie und dann die auf den Intellekt, eine Unterscheidung, welche natürlich nur gemacht ist im Interesse der Theorie; denn „wie wollen wir denn im Unterricht den Willen beeinflussen anders als durch den Unterricht? Wir wenden uns zunächst an den Verstand und durch denselben an den Willen". Überall werden klar die einzuhaltenden Grundsätze angegeben und entwickelt Für die Einwirkung auf den Willen wird verlangt:

1. Die Gebote müssen dargestellt werden als Gebote Gottes des höchsten Herrn und gütigen Vaters;
2. die Beweggründe, die Gebote zu halten, müssen dem Glauben entnommen werden;
3. die Schüler müssen angehalten werden, durch Gebet, Empfang der hl. Sakramente sich die Gnade zur Erfüllung der Gebote zu erwerben.

Es werden besonders betont die übernatürlichen Motive, aber auch die natürlichen Beweggründe, deren sich ja der Katechismus selbst bedient, nicht ausgeschlossen. Aber die „Heranziehung des Strafgesetzbuches" als „eines integrierenden Teils der Erklärung der zehn Gebote" wird mit Entschiedenheit und gutem Grunde abgelehnt. Für die Einwirkung auf den Intellekt wird verlangt einerseits Gründlichkeit, welche die Schüler aus der Anschauung und Übung des christlichen Lebens Tugend und Sünde kennen lehrt; andererseits innere Wahrheit und Korrektheit, welche vor allem klar darlegt, was geboten und was blofs anzuempfehlen ist, sich aber sorgfältig hütet, irgendwie Moraltheologie, welche Requisit des Konfessarius ist, vorzutragen. Da unser Aufsatz kein trockener Kathedervortrag ist, vergifst er nicht daran zu erinnern, dafs in der Behandlung der Gebote vorzugsweise die Verhältnisse des Orts, der Gegend, der jetzigen Zeit und nicht zuletzt die sozialen Irrtümer berücksichtigt werden müssen. Schliefslich ist noch aufmerksam gemacht auf die Unterstützung und teilweise Ergänzung bei der Behandlung der Gebote in der Durchnahme der bibl. Geschichte. Das sind Direktiven, welche allgemein gelten, welche in Kraft bleiben von dem Moment an, wo das Kind zum erstenmal den Katechismus in die Hand nimmt, bis zu der Stunde, wo der Gymnasiast mit dem Reifezeugnis an die Hochschule entlassen wird. Sie stehen auf guter Grundlage: die Ideen eines Augustin Gruber und eines Jungmann tragen sie.

Auf *Klarheit im katechetischen Unterricht* dringt Pfarrer Dr. Falk in der Zeitschrift „Pastor bonus", 1892 S. 373, und illustriert seine Erinnerung mit gut gewählten Beispielen von Wörtern, welche thatsächlich verschiedene Bedeutung angenommen haben, wie Kirche, Wort Gottes,

Andacht, Welt. Solche gelegentliche und namentlich praktische Auffrischungen sind ganz dankenswert.

Es gehört zu den ersten Aufgaben einer katechetischen Zeitschrift, befruchtend und anregend auf den religiösen Unterricht einzuwirken. Dieses wird bewirkt durch kürzere und längere Aufsätze, welche bald eine theoretische, bald eine praktische Frage herausgreifen. Die Münsterer Katechetische Monatsschrift ist da ganz an ihrem Platze. Wir mufsten schon wiederholt Erörterungen aus ihren Spalten berücksichtigen. Es webt sich da mit den Jahren eine Methodik zusammen, welche zwar ein stark individualistisches Gepräge tragen wird, aber um vieles interessanter ist als die aus der Retorte eines einzelnen Autors destillierte. So ein hübscher Beitrag zu dieser künftigen Methodik ist die Abhandlung über *die Nutzanwendung in der katechetischen Unterweisung*. (Katechet. Monatsschr. 1893 No. 4 und 5.) Wenn die Nutzanwendung die Krönung der ganzen katechetischen Arbeit ist, so liegt es am Tage, dafs der Religionslehrer mit ihrer Struktur wohl vertraut sei, um sie selbständig für seine Verhältnisse konstruieren zu können. Unser Aufsatz will uns daher ein Repetitionskolleg lesen über die Fragen: Worin besteht die Nutzanwendung? Wie ist die Nutzanwendung bezw. Übung einzurichten? Was soll der Gegenstand der Nutzanwendung und Übung sein? Da dabei Autoren wie Overberg, Ohler, Jungmann, Knecht, Schöberl mitsprechen, so ist man williger und aufmerksamer Schüler und geht mit neuen Winken versehen und zu guten Vorsätzen angeregt von dannen. Ganz besonders hat uns gefallen die Warnung vor dem allzu viel, allzu häufig und allzu lange — unsere Kommentare werden in diesem Punkte leicht dem Unerfahrenen gefährlich — die Betonung des non multa, sed multum oder wie Möhler diesen Gedanken ausspricht: „Anstatt unseren Ruhm darein zu setzen, aus jeder neuen Lehre neue Forderungen für das sittliche Leben abzuleiten, thun wir viel besser, aus verschiedenen Lehren wieder neue Motive für ein und dieselbe Forderung zu gewinnen und auf diese mit unermüdlicher Konsequenz immer wieder zurückzukommen.“ Wir möchten dem Ganzen hinzufügen: Eine praktische Nutzanwendung vermag manchen Fehler in der vorausgehenden Katechese abzuschwächen, dagegen eine verunglückte Nutzanwendung bringt auch die beste Katechese um einen guten Teil des Erfolges.

Einen besonderen Punkt aus der Lehre vom hl. Sakrament der Bufse greift Domkapitular Enders in Trier heraus (Pastor bonus 1892 S. 15 ff.). Eine gelegentliche Beobachtung ist die Veranlassung, über „das geschriebene Sündenbekenntnis“ sich zu äufsern, und es geschieht im abweisenden Sinne. Das wohlmotivierte Verdikt darüber lautet: „Während wir weder zur Erzielung der „Integrität“ der Beichte noch zur „Beruhigung“ der Kinder die aufgeschriebenen Beichten für notwendig erachten können, scheint uns diese Beichtmanier, welche die Aufmerksamkeit des Kindes in übergrofsem Mafse für die Aufstellung eines Sündenregisters in Anspruch nimmt, auch eine Gefahr bezüglich jener Aufmerksamkeit abzu-

geben, welche der Erweckung von Reue und Vorsatz zugewendet werden soll.“ Die bedenkliche Praxis „der papiernen Beichten“, durch welche auch das wertvolle pädagogische Moment der Verdemütigung beeinträchtigt wird, spukt nicht blofs bei den „Kleinen“ der Volksschule. Selbst Studierende behalten sie zuweilen jahrelang bei, und der Religionslehrer wird da früh auf Entwöhnung bezw. Nichtangewöhnung bedacht sein müssen. Allerdings giebt es auch Freunde der sogen. „Sündenzettel“ und ein Verteidiger derselben hat sich in derselben Zeitschrift zum Worte gemeldet. Pfarrer Schmitz verteidigt *Die Zulässigkeit des geschriebenen Sündenbekenntnisses*. Aber der vorausgegangene Artikel hat nicht die absolute Unzulässigkeit ausgesprochen, sondern selbst gewisse Restriktionen im Falle auffallender Gedächtnisschwäche oder besonderer Geschämigkeit gemacht. Aber es ist doch noch etwas anderes, von einem Verfahren mit guten Gründen abzuraten oder Gründe herbeizutragen, um dasselbe zu empfehlen.

Erst im Vorjahre war an dieser Stelle die Rede von zwei beinahe gleichzeitig in süddeutschen theologischen Zeitschriften erschienenen Aufsätzen über den Erstkommunionunterricht. Dieses Thema ist damals noch von einer dritten norddeutschen Zeitschrift, dem Pastor bonus, behandelt worden. Wenn wir heute auf diesen letzteren Aufsatz *Zur ersten hl. Kommunion der Kinder* noch zurückkommen, so geschieht es, weil sein Verfasser, Religionslehrer J. Ewers, die Erfahrungen einer dreifsigjährigen Praxis darin niedergelegt hat und die Verhältnisse der Mittelschulen wenigstens streift. Der erste Teil der Erörterung über die Frage: „Wer soll vorbereitet und zur ersten hl. Kommunion zugelassen werden?“ kann hier füglich ganz bei seite gelassen werden. Aber der zweite Teil: „Was gehört zur Vorbereitung auf die erste hl. Kommunion?“ verlangt ein kurzes Wort. Nach der Erklärung: „An unseren höheren Schulen kann die Erstkommunikanten-Katechese nicht der Schlufs und die Krönung des gesamten Elementar-Religionsunterrichts sein“, nimmt sich die Auswahl des Stoffes, in welchen bis auf die Sakramente der Ölung, der Priesterweihe und Ehe so ziemlich die ganze Glaubens- und Sittenlehre repetitionsweise eingeschachtelt wird, nicht logisch aus. Durchführbar sind die Ansprüche an die „asketische Vorbereitung“, obwohl auch hier die Verhältnisse einer Pfarrschule manches zulassen, was an einer Mittelschule unmöglich ist. Wenn von religiösen Übungen das Morgen- und Abendgebet, der Besuch der hl. Messe und die Lesung in einem Erbauungsbuche und die Gewöhnung an „die eigentlichen Entsagungen“ besonders betont wird, so ist dieses Gebiet hinreichend weit gesteckt. Wenn eine dreifsigjährige Erfahrung gestehen mufs: „Eigentliche Betrachtung scheint mir für die meisten Kinder zu hoch; sie wird durch die geistliche Lesung und das lebendige Wort des Priesters ersetzt“, so ist das doch auch ein Wink für den Übereifer jüngerer Kräfte.

Eine recht anschauliche und ansprechende Einleitungskatechese zum Erstkommunionunterricht bringt die Münsterer Katechet. Monatsschrift

über *Die drei ersten Fragen des Katechismus über das hl. Altarssakrament*, nämlich über die Fragen: Was ist das allerh. Sakrament des Altars, findet sich bei dem allerhl. Sakrament auch alles, was zu einem Sakramente erfordert wird, wozu hat Christus das allerhl. Sakrament eingesetzt? nach dem Texte des Kölner Katechismus. Das ist Kleinschmiedekunst.

Unter dem Titel *Ein wichtiger Punkt für den Erstkommunionunterricht* plädiert im „Katholischen Seelsorger“ (1893 S. 44) Pfarrer Cramer für die Einbeziehung der Unterscheidungslehren in der Kommunion und beruft sich hierfür auf die althergebrachte Übung beim protestantischen Konfirmationsunterricht. Für höhere Schulen gilt diese Forderung jedenfalls nicht. Die dogmatischen Unterschiede kommen hier bei den einschlägigen Partieen zur Behandlung.

Eine knappe und recht klare Katechese *Über den Urzustand des Menschen, den Sündenfall und die Sündenstrafe* bringt Dechant M. Reifs (Pastor bonus 1892 S. 114) auf Grund einer vierzigjährigen Praxis. Das Interessante in ihr liegt in der Ausnützung der Schultafel als Unterstützung des Anschauungsunterrichts, indem er bei den Schilderungen des Urzustandes die herrlichen Gaben desselben an die Tafel anschreibt, um sie hernach bei Schilderung der Sündenstrafe durch gänzliches oder punktiertes Durchstreichen zu tilgen. Wir sind nicht der Meinung, diesen Gebrauch der Schultafel beim katechetischen Unterricht zu mifsbilligen, da das erläuternde Wort eine falsche, mechanische Vorstellung verhindert, im Gegenteil wäre es zu begrüfsen, wenn der ergraute Praktiker noch andere schwierige Kapitel in dieser Weise vorführen würde.

Eine kleine Übersicht anzustellen über das, was in Einzelaufsätzen da und dort in Zeitschriften innerhalb Jahresfrist sich ansammelt, ist keine undankbare Aufgabe. Hier ist ja nur ein kleiner Versuch gemacht, der in keiner Weise den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, vielmehr nur eine kleine Auslese bietet. Wäre es nicht am Platze, wenn wenigstens die Fachblätter am Ende eines Jahres eine Zusammenstellung ihrer Aufsätze nach gewissen Gesichtspunkten böten und so die Kleinarbeit auch für das spätere Studium leichter zugänglich machten? Von den Arbeiten en détail wenden wir uns zu denen en gros.

Als diese Blätter 1890 und 1891 eingehend Notiz von den materiell und formell wertvollen Christenlehren und Katechesen Dr. Drehers nahmen, haben sie über der Anerkennung derselben auch die Unvollkommenheiten nicht übersehen, die wie Schlacken an dem Edelmetall haften. Sie finden ihre Erklärung im Dreherschen Naturell und man nimmt sie leicht mit in den Kauf. Jetzt haben die *Elementarkatechesen für die unteren Klassen der höheren Schulen* dieses Autors in ihrem ersten Teile, *über das apostolische Glaubensbekenntnis*, schon die 2. Auflage erreicht. Das Urteil der Litterarischen Rundschau (1892 No. 12 Sp. 379) können wir ganz zu dem unsrigen machen: „Sie zeichnen sich durch Genauigkeit und Korrektheit der Begriffsbestimmung wie durch Klarheit und feines päda-

gogisches Verständnis aus", ohne damit einem früheren Urteil zu wid
sprechen. Alle Dreherschen Arbeiten stehen ganz einzig da, bekund
eine Originalität, wie sie hinter der Studierlampe allein nicht wächst u
Früchte bringt, halten sich durchweg freie Bahn, verschmähen es, Ha
und Spanndienste einer bestimmten Katechismusredaktion zu leisten. Al
damit soll keineswegs die Wertschätzung der Kommentatoren herabgedrü
werden. Einen Dreher erträgt die Katechetik, ihrer viele würden ei
gefährliche Emanzipation herbeiführen.

Unter den Kommentaren zum mittleren Deharbeschen Katechism
nehmen unbestritten erste Stellen ein die von Dr. J. Schmitt, dess
Erklärung jetzt in 8. Auflage vorliegt, und von dem Jesuiten Witte
brink, dessen Bearbeitung von *Deharbes kürzerem Handbuch* bei d
5. Auflage angekommen ist. Bei gleicher Wertschätzung gehören al
beide nicht in gleiche Hände. Das erstere dreibändige Werk leitet d
jungen Katecheten an, die graue Theorie in lebendige Praxis umzusetz
das andere, kompendiös in einen Band zusammengedrängt, wendet sich
den gewandten Praktiker, der gegebenes Material selbständig verarbeit
kann. Darum sind beide wohl an ihrem Platze und haben beide za
reiche Abnehmer, wie die rasch sich folgenden Auflagen bekund
Wittenbrink hat zudem schon seit der vierten Auflage sich enger an
Kölner-Breslauer Redaktion des kommentierten Katechismus angeschloss
Gegenüber einer so gründlichen und praktischen und doch wieder so kur
und knappen Anleitung werden selbst „Katechetische Skizzen" nicht bes
bedienen können.

Die *Kempter katechetische Handbibliothek* wächst von Jahr
Jahr um ein paar Bändchen. Aber das Wachstum des äufseren Umfa
hielt wohl nicht ganz gleichen Schritt mit einer Steigerung des inne
Wertes, ohne damit einer günstigeren Taxierung, wie solche der Litte
rische Handweiser vornimmt, einen Vorwurf machen zu sollen. Auch
dortigen Einzelbesprechungen fanden neben dem Guten allerlei auszusetz
Da einmal so grofse und methodisch vorzüglich angelegte General- u
Spezialkommentare bestehen, hält es schon schwer, über das Niveau ei
Handlangerleistung bei Spezialfächern hinauszukommen.

II. Die Litteratur zum Unterricht in der biblischen Geschichte und Kirchengeschichte.

Mit grofsem Nachdruck und Ernst wird auf die grofse Bedeut
des biblischen Geschichtsunterrichts für die religiöse Unterweisung a
merksam gemacht. Aber dieser Mahnung entspricht in keiner Weise
litterarische Produktivität. Biblische Geschichtsbücher freilich fehlen nic
aber was fehlt, das sind die Erörterungen einzelner Punkte, einzel

Seiten in der Behandlung der biblischen Geschichte. Oder sollen vielleicht die grofsen und kleinen Handbücher zur biblischen Geschichte die Arbeit für Alle und für alle Zeit gethan haben, sollen in ihnen alle methodischen Fragen ihre endgültige, dogmatische Lösung gefunden haben? Der Katechismus hat zahlreiche Kommentare gefunden, welche theoretisch und praktisch dem Katecheten zur Hand gehen, aber ist deswegen die Diskussion über den Katechismus in theoretischer oder praktischer Richtung verstummt? Im Gegenteil, sie bildet den Nährboden für die katechetischen Zeitschriften. Aber um die biblische Geschichte will sich niemand kümmern. Man kann gleich den ganzen Jahrgang einer Fachzeitschrift durchgehen, bis man auch nur ein paar bescheidene, einschlägige Aufsätze trifft. Das sieht doch stark nach einer Vernachlässigung aus. Nur in der Münsterer Katechetischen Monatsschrift sind zwei bezügliche Themen behandelt. Das eine Mal (1893 No. 1 u. 2) ist über den *Baum als Gleichnisbild in der hl. Schrift* sehr gediegenes und reiches Material zusammengestellt, das sich gleich dankbar für homiletische und katechetische Zwecke verwerten läfst. Besonders schön sind am Schlusse die Ausführungen über den Baum der Erkenntnis im Paradiese und das hl. Kreuz. Das andere Mal (1893 No. 6) wird unter der Überschrift *Der Regenbogen als Gleichnisbild in der hl. Schrift* die historische und symbolische Bedeutung desselben, seine Verwendung bei den Vätern und in der Kunst dargelegt, und so ein recht brauchbarer Beitrag zur Erklärung der biblischen Geschichte geliefert. Die beiden Ausführungen über den Baum und den Regenbogen auf diesem Hintergrunde sind gewifs sehr am Platze und bekunden, dafs dort trotz der Ausbeutung en masse in den Handbüchern der Schatz noch lange nicht vollständig gehoben ist. Aber diese wenigen Spalten als die quantitative Ernte innerhalb Jahresfrist konstatieren zu müssen, ist kläglich. Doch auch die buchmäfsige Produktion ist sehr gering, ein einziges Werk.

Biblische Geschichtsbücher lassen sich über das Dutzend aufführen, spärlich aber sind die Kommentare. Es ist auffallend, wie hier die litterarische Produktion zurücksteht gegen die auf dem Felde des Katechismus. Freilich geben manche bibl. Geschichtsbücher selbst Auslegungsbehelfe, zumeist in besonderen für die Hand des Lehrers bestimmten Ausgaben, aber es sind eben blofs Behelfe, die den Nutzen eines planmäfsig ausgearbeiteten Kommentars nicht ersetzen können. Die ganze Litteratur besteht hier in der Hauptsache in drei Werken: der mehr wissenschaftlichen, grofsen Erklärung von Schuster-Holzammer, der überwiegend praktischen von Dr. Knecht und dazwischenliegend der von Dr. W. Erdmann. Als die Overbergsche bibl. Geschichte noch ein weites Territorium beherrschte, da hatte auch der Erdmannsche Kommentar, der sich eng an dieselbe anschliefst, noch eine weite Verbreitung. Aber indem die Schuster-Meysche bibl. Geschichte erfolgreich vordrang, gingen jene beiden anderen Arbeiten äufserlich zurück. Dafs sie aber zähe sich behauptet, bekundet das Erscheinen einer 2. Auflage des Erdmannschen Kommentars.

Das Alte Testament liegt in dieser vor und hoffentlich wird das Neue Testament bald nachfolgen. Mit seiner Methode können wir uns zwar nicht ganz befreunden, so ansprechend auch die einleitungsweise gegebene Anweisung zur Vornahme der bibl. Geschichte geschrieben ist. Aber nichtsdestoweniger wünschen wir den Fortbestand des Werkes gerade wegen seiner Mittelstellung zwischen den zwei genannten Werken.

Hier ward das Referat schnell erstattet. Noch viel geringere Mühe macht es, von der kirchengeschichtlichen Litteratur zu reden. Hier herrscht absolute Unfruchtbarkeit. An bezüglichen Lehrbüchern mangelt es freilich nicht und Jahr für Jahr wagen neue sich ans Tageslicht, feiern andere neue Auflagen. Aber darin liegt weniger das fortbildende anregende Moment. Was hier gänzlich abgeht, sind die methodologischen Detailerörterungen. Nach dem allgemeinen Schweigen möchte man fast meinen: hier ist jeder für sich Meister, hier ist jeder Weg und aller Weg ein zum Ziel führender. In dieser unfruchtbaren Stille ertönt die Stimme nur eines Rufenden. Es ist Professor Dr. Walter in seinem eingangs erwähnten Buche. Im Kapitel IV, Gegenstand des Unterrichts in den vier oberen Klassen, findet auch die Kirchengeschichte in zwanzig Seiten ihre Berücksichtigung. Aber es ist doch mehr ein kirchengeschichtliches Programm als eine Methodik, allerdings ein sehr wertvolles Programm, das ganz und gar in apologetischen Tendenzen sich entwickelt. Mit Staunen liest man von dem Verzicht, ausführlich über den kirchengeschichtlichen Unterricht in den vier höheren Klassen des Gymnasiums zu reden, nachdem einerseits ausgesprochen ist, wie der Kirchengeschichte selbstverständlich und naturgemäfs eine wichtige, reiche und gesegnete Arbeit zufällt (S. 62), und andererseits ein Unterrichtsplan im Anschlufs an den profanen Geschichtsunterricht gegeben ist (S. 17). Hier hätte der Autor nicht schweigen sollen, sondern beim Kapitel „Weise des Unterrichts" auch hierfür einen Beitrag leisten sollen. Die paar Zeilen über die Behandlung der Religionsgeschichte (S. 16) wird man nicht dafür ansehen dürfen.

Von gut eingebürgerten Lehrbüchern der Kirchengeschichte sind zwei in der Auflagezahl wieder gestiegen. *Die Geschichte der christlichen Kirche* von Professor Dr. König liegt in der sechsten vor als zweiter Kursus seines gröfseren Lehrbuches. Dasselbe ist merklich reduziert in Rücksicht auf die in Preufsen geforderte Herabminderung des Lernstoffes, und Sternchen weisen den Weg für Lehrer und Schüler, um noch weniger lernen zu können; ein Anhang bringt anderes wieder bei, so dafs das Ganze einen schwankenden, unsicheren Charakter annimmt. Die Verbesserung in der Stoffeinteilung wiegt diesen Mangel nicht auf. Aber trotz alledem gehört es zu den bestempfohlenen Lehrbüchern.

Wenn König unmittelbar für den Unterricht gearbeitet hat, ist die *Religionsgeschichte* von Deharbe-Wittenbrink mehr bestimmt für die häusliche Vorbereitung. Sie nennt sich auch selbst ein „Hilfsbuch zum katechetischen Unterricht in der Schule und in der Kirche". Demgemäfs ist auch der ganze Ton desselben ein mehr rhetorischer als lehrhafter.

Die neueste, 4. Auflage ist gleich den anderen drei Bänden von P. Deharbes gröfserer Katechismuserklärung nach verläfslicher Angabe von P. Wittenbrink bearbeitet. Sie ist dem von Anfang an gesteckten Ziele treu geblieben, „die Stellung, welche die Religion in der Menschheit einnimmt, und den Gang, den sie geschichtlich in ihr durchlaufen hat, in leichtverständlicher Weise herauszuheben“. Das Buch liest sich sehr gut und wenn man so auf einen Sitz eine gröfsere Partie durcharbeitet, wird man von derselben Begeisterung erfafst, in welcher schon sein erster Autor gleich seinem Nachfolger es verfafst hat. Diejenigen Religionslehrer aber, welche nach dem Deharbeschen Abrisse die Religionsgeschichte zu behandeln haben, haben in dem Buche einen prompten Kommentar zur Hand, da sich ja derselbe wörtlich an diesen Abrifs anschliefst. Nur die Mühe der Auswahl mufs er noch aufwenden, da doch manches über die grundlegende Skizze hinaus beigezogen, weil es auch kirchengeschichtliches Lesebuch für die Familie sein will.

Anhang.

Die Zeit für den Religionsunterricht ist der Volksschule reichlicher zubemessen als den Mittelschulen bei ziemlich gleichem Stoffquantum. So kann die Volksschule neben Katechismus und biblischer Geschichte auch mehr Mufse dem liturgischen Unterricht entgegen bringen. Aber die Mittelschule darf denselben nicht bei seite setzen, wenn sie nicht ihre Schüler um einen für das kirchliche Mitleben bedeutungsvollen Unterricht bringen will. Unsere Studenten werden ja meist so früh aus der Elementarschule ausgehoben, dafs der genossene Religionsunterricht immer nur ein unvollendetes Bauwerk darstellt. Die höhere Schule spinnt den Faden schon weiter und webt auch den Einschlag des liturgischen Unterrichts hier ein, wenn es ihr auch sauer genug wird. So haben sich ihr auch dafür Webegehilfen zur Seite gestellt, welche die verschiedenen Ansprüche und Bedürfnisse befriedigen wollen. Recht anspruchsvoll in seinem Äufsern ist auf den Plan getreten das *Theoretisch-praktische Handbuch für den liturgischen Unterricht* von J. Schiffels. 568 Seiten in Grofsoktav wären nun schon eine recht ansehnliche Leistung für eine Facharbeit auf diesem Gebiete. Aber hier ist „der liturgische Unterricht“ nur Sammelname, um unter demselben von den hl. Zeiten und Festen des Kirchenjahres, von den Gebräuchen und Ceremonieen zu reden, ja um sämtliche Evangelien zu erklären und einen ausführlichen Unterricht über die hl. Orte und die hl. Messe zu geben. Wir sehen, der Gegenstand ist erschöpfend behandelt und wir müssen dem Autor als Laien ganz besonderen Dank wissen, dafs er so mit Fleifs und Umsicht alles zusammengetragen und mit Eigenem verarbeitet hat. (Derselbe Ver-

fasser hat, nebenbei bemerkt, auch ein „Handbuch für den Unterricht in der brandenburgisch-preufsischen Geschichte nach Mafsgabe der neuesten Bestimmungen“ geschrieben.) Der theologisch gebildete Religionslehrer wird an jener Enzyklopädie populärer Liturgik nicht ohne Beachtung vorüber gehen dürfen. Er wird zwar vielfach widersprechen müssen, schon bei der Einleitung, welche die Methode dieses Unterrichts behandelt, und später bei Einzelheiten, aber das Ganze genommen als Ganzes ist eine achtbare Leistung. Der Hauptaccent liegt in der Perikopenerklärung. Die 470 Seiten, welche auf das Kirchenjahr entfallen, beschäftigen sich zum gröfsten Teil mit derselben. Aber gerade hier drängt sich einem das Sprüchlein auf: In der Beschränkung zeigt sich der Meister. Einmal führt die Charakterisierung des Sonntags einzig aus dem treffenden Evangelium zu Willkürlichkeiten, Unrichtigkeiten, Unhaltbarkeiten. Da ist also zu wenig. Der Theologe hätte eben hier, um das Richtige zu finden, Missale und Brevier herangezogen. Ein zuviel ist geschehen in der Aufzählung von Lehrstücken, welche sich an einen Evangelienabschnitt anschliefsen lassen. Der Perikopenunterricht darf doch nicht zu einer Realkonkordanz mit dem Katechismus ausarten, sondern findet seine Grenze darin, „die dem Evangelium und seiner Stellung im Kirchenjahre entsprechenden Hauptgedanken hervorzuheben“ und „durch öftere Wiederholung derselben dem Verständnis und Gedächtnis einzuprägen“. Die Kanzel und die Katechese kann die Unterweisung über die Perikopen nicht überflüssig machen. Eine eingehendere katechetische Verarbeitung wäre dafür am Platze gewesen. Wer dieses liturgische Handbuch als homiletische Fundgrube ausbeuten will, wird nicht leer ausgehen.

Der Religionslehrer an den Mittelschulen hat in der Regel seinen Schülern gegenüber auch noch die Aufgabe des Predigers beim sonn- und festtäglichen Schulgottesdienst. Es ist damit freilich eine Bürde mehr auf seine Schultern geladen, aber es wird ihm eine liebe Last sein, sie ruht auf ihm als Fortsetzung und Vollendung seines Lehrberufes. Dieses Predigtamt hat indes seine besonderen Schwierigkeiten und darum ist namentlich eine jüngere Kraft froh über einen führenden, anregenden Freund, der auf geeignete Themen hinweist, deren homiletische Behandlung und Verwertung an ausgeführten Predigten zeigt. In dieser Intention hat zuletzt M. Treppner, Religionslehrer in Würzburg, seine *Religiös-pädagogischen Vorträge*, wie er sie selbst vor seinen Schülern gehalten, der Öffentlichkeit übergeben. Das schmuck ausgestattete Büchlein von 120 Seiten bringt aber leider nur sechs ausgeführte „Vorträge“, im übrigen nur die Themen der in den Jahren 1887—93 beim Schulgottesdienst gehaltenen religiös-pädagogischen Vorträge. Der Fleifs, mit dem das Material für die ausgeführten Vorträge zusammengetragen ist, mufs anerkannt werden, es ist nur zuviel historisches Anekdotenmaterial angehäuft, dafs darüber die rhetorische Verarbeitung nicht mehr recht zur Geltung gelangen kann. Aber es will uns bedünken, dafs in derselben

mehr das den Geist anregende, als das den Willen ergreifende heraustrete. Zudem entstehen Bedenken, ob manches Thema in dieser Weise überhaupt von der Kanzel aus und vor Schülern behandelt werden darf. Die blofs mit einer kurzen Disposition angegebenen Themen wird man lieber hernehmen. Indes ist nicht recht einzusehen, warum Studierende überwiegend mit mehr oder weniger aufser Berührung mit der Perikope stehenden Vorträgen bedacht werden sollen. Eine Nutzbarmachung der Perikopen in einer höheren oder niederen Homilie ist für diesen Zuhörerkreis ganz angezeigt und es kann nicht der Einwand dagegen erhoben werden, dafs dieselben durch die biblische Geschichte mit dem Inhalte derselben schon bekannt seien. Eben dieses Vertrautsein mit dem Stoffe erleichtert dem Homileten seine Aufgabe. Die Kirche ist der Ort, das Evangelium Christi zu predigen. Die Vernachlässigung dieses Grundsatzes führt zu einer Verweltlichung des Predigtamtes. Der Ocean des Evangeliums ist noch lange nicht erschöpft und sein Gehalt ist edel und hoch und tief genug, um damit auch vor ein gebildetes Publikum zu treten. Hat doch der göttliche Heiland selbst nicht blofs vor Proletariern, sondern auch vor den ersten sozialen und geistigen Gröfsen seiner Nation gesprochen. Wer selbst nicht imstande ist, die Perlen aus dem evangelischen Meere zu erheben, für den sind sie erhoben in dem Homilienschatz der Väter und selbst mancher moderner Kanzelredner. Hier sich umzuschauen und zu gewinnen, liegt für den katholischen Homileten viel näher als aus dem Bazar profaner Weisheit sich minderwertige Glasperlen zu erholen. Die Zuthaten weltlicher Wissenschaft sollen nicht schlechthin verworfen werden, um einem weltlich gesinnten Zwangsauditorium die Himmelskost schmackhafter zu machen. Aber sie können nur Ingredienzien bilden, die Substanz ist dem Gottesgarten entnommen. Diese Gedanken über das kirchliche Predigtamt auch vor einem jugendlichen und gebildeten Zuhörerkreis sind uns bei der Lektüre dieser jüngsten homiletischen Beiträge von M. Treppner wiederum in Erinnerung gekommen. Ob wohl dieselben sich an deren Beachtung in allweg halten? Der Wille war sicherlich gut.

Die Publikationen von Schiffels und Treppner gehören in die Hand des Lehrers. Zweier Werke soll noch schliefslich gedacht werden, welche für die Hand des Schülers unmittelbar bestimmt sind. Das eine davon hat sich längst eingebürgert, das andere wirbt erst um Freunde. Welchem Religionslehrer ist der Name Dofs nicht geläufig? Und es wäre gut, wenn man auch fragen dürfte: Welchem Studierenden wäre der Name Dofs unbekannt geblieben? Einen gröfseren und wahreren Freund hat die studierende Jugend seit langem nicht besessen. Er ist ja leider seit Jahren nicht mehr unter uns, aber er redet fort und fort zu uns durch seine Werke. Die Quintessenz seiner Thätigkeit ist niedergelegt in den *Gedanken und Ratschlägen für gebildete Jünglinge.* Wer das Buch kennt, den wundert es nicht, dafs es schon achtmal aufgelegt wurde, im Gegenteil, er wundert sich, dafs die Auflage nicht längst höher gestiegen ist.

Hier ist alles Gold, echtes Gold, hier ist alles Weisheit des hl. Geistes. Darin liegt der Schlüssel zu seiner unwiderstehlichen Anziehungskraft. Darin liegen auch für den Religionslehrer wohl zu beachtende, homiletische Fingerzeige. Das Buch hat seines Gleichen nicht, man kann es nur mit der Nachfolge Christi von Thomas v. Kempen vergleichen. Es gehört als Vademekum in die Hand jedes Studierenden. Eine bedeutende Reduzierung des Preises um zwei Drittel wenigstens wird dies ermöglichen und die Verlagshandlung wird einen wesentlichen Anteil haben an dem religiös-sittlichen Erfolge, welchen eine Massenverbreitung dieser „Gedanken und Ratschläge“ nach sich zieht. In seiner jetzigen Preislage ist es nur für die Besserbemittelten zugänglich, unserm seligen Doſs aber lag Arm und Reich der studierenden Welt am Herzen.

Das Buch von Doſs ist so angelegt, daſs es auch einen Gymnasiasten ohne besondere Frömmigkeit fesselt. Die zwölf Briefe an einen Studierenden, welche der Kapuzinerpater Camenzied unter der Adresse *Theophor* geschrieben hat, setzen schon einen bestimmten frommen Sinn voraus. Doſs wird, wenn nur kein schlechter Wille da ist, leicht einen ganzen neuen Lebensbau aufführen können, Camenzied aber nur dort weiter bauen, wo gewisse Grundlagen schon gesichert sind. Damit soll das Verdienstliche jener letzteren Arbeit in keiner Weise geschmälert werden. Sie ist sehr wohl am Platze, sie hat ihre Eigenart, sie handelt briefmäſsig die Hauptangelegenheiten eines studierenden Jünglings ab, sie thut es in einer edlen, anziehenden Sprache, sie thut es in knapper Kürze von 132 Seiten und sie hat nichts übersehen, was für ihre Adresse von Belang ist. Die Namen Doſs, Krier und jetzt noch Camenzied bilden ein herrliches Dreigestirn, welches seine Strahlen Licht und Leben spendend auf die kostbaren Lebensknospen unserer Schüler entsendet. Ja es ist gut bestellt um die religiös-sittliche Ausbildung der studierenden katholischen Jugend Deutschlands: in der Schule geleitet durch vorzügliche Lehrbücher, im Studierzimmer von geist- und gemütvoll ratenden litterarischen Freunden aufgesucht, an die Kanzel durch einen beredten Mund und eine apostolische Wärme gefesselt. Diesen Eindruck kann auch die gegenwärtige Revue, soweit sich die bezügliche litterarische Welt vor die Feder des Referenten gestellt hat, erwecken, wenn sie auch den Wunsch offen läſst, daſs noch manches sich mehre und bessere.

V.

Deutsch

R. Jonas.

Einleitung.

H. F. Müller, *Der deutsche Unterricht auf dem Gymnasium nach den neuen Lehrplänen* ZG. 673 ff. unterzieht die auf das Deutsche bezüglichen jetzt geltenden Bestimmungen einer eingehenden Beurteilung, die zu keinem günstigen Ergebnis gelangt. Sein Urteil faſst er so zusammen, daſs hier ein wohldurchdachtes System nicht erkennbar ist, daſs namentlich zwischen Zweck und Mitteln ein Widerspruch besteht, oder vielmehr weder Zweck noch Mittel scharf ins Auge gefaſst und gegen einander abgewogen sind. Eine ganze Reihe seiner Ausstellungen sind wohlbegründet. Der Satz: „Das Deutsche ist der Mittelpunkt des Unterrichts“ sei nicht recht klar. Vermutlich sei er in dem Sinne aufzufassen, daſs das Deutsche die Unterrichtssprache sei, daſs Lehrer und Schüler miteinander deutsch reden, daſs die Schüler deutsch in jeder Stunde lernten. Mit der Bestimmung der Prüfungsordnung, daſs ein Schüler, der in den Gesamtleistungen im Deutschen nicht genüge, fernerhin in der Prüfung für nicht bestanden erklärt werden solle, erklärt er sich nicht einverstanden. Wir sind hierin anderer Ansicht; wir halten diese Forderung eigentlich für ganz natürlich unter der Voraussetzung, daſs man nicht etwa vollendete Stilisten auf der Schule haben will, sondern unter „genügenden Leistungen“ solche versteht, die ein einigermaſsen begabter Schüler bei geeigneter Anleitung und sorgfältiger Übung seiner Individualität nach erreichen kann. Ein gewisses Maſs von Fertigkeit in der Darstellung wird wohl jeder erreichen können. Wie verschieden sind oft Prüfungsaufsätze, denen man das Urteil „genügend“ zuspricht, verschieden nicht in der Anlage und Ausführung, sondern gerade auch hinsichtlich des Maſses der Fertigkeit! Der vermehrten Förderung und Pflege des Deutschen sollen nach den Lehrplänen vornehmlich 3 Mittel dienen: eine planmäſsige Pflege einer nicht bloſs richtigen, sondern auch dem Geiste unserer Sprache angemessenen Übersetzung aus den Fremdsprachen, die angeordneten

kleineren Klassenarbeiten in verschiedenen Unterrichtsgebieten und geordnete Übungen im freien Vortrag. Von den Übersetzungen aus den Fremdsprachen verspricht sich Verfasser wenig oder gar keinen Nutzen für den deutschen Stil, fürchtet er eher einen Nachteil, weil gar zu leicht Eigentümlichkeiten der fremden Sprachen dadurch im Deutschen eingebürgert werden. Die kleinen Klassenarbeiten seien wohl zu billigen, die freien Vorträge aber in der Form, wie sie jetzt angeordnet seien — ein deutscher Aufsatz mehr, der noch dazu auswendig gelernt werden solle — durchaus nicht. Hierin stimmen wir ihm ganz bei. Statt dessen empfiehlt er nun, von den untersten Stufen darauf zu halten, daſs die Schüler sich in zusammenhängender Rede äuſsern. Mit den Bemerkungen über die Pflege des Aufsatzes, über den Betrieb der Grammatik ist er einverstanden. Die Forderung für UIII „Zusammenfassender Überblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen Gesetze“ sollte doch wohl nichts als einen vorläufigen Abschluſs der grammatischen Unterweisung bedeuten. Eine Belebung des vaterländischen Sinnes könne man von einer Beschäftigung mit der germanischen Sagenwelt, wie sie vorgeschrieben sei, schwerlich erwarten. Die bunte Musterkarte von Lehrstoffen, wie sie für UIII bestimmt wurde, könne man gar nicht gutheiſsen. Das Geschichtliche, Geographische und Naturgeschichtliche solle man den betreffenden Unterrichtsstunden zuweisen; daſs für OIII die Briefform in den Aufsätzen geübt werden solle, halte er nicht für praktisch. In derselben Klasse soll eine Einführung in das Drama durch die Lektüre von Schillers Tell geschehen. Dieses Stück eigne sich dazu gar nicht, viel eher schon Körner, am besten eines der Dramen Uhlands. Auch wir halten den Tell auf jener Stufe für ganz ungeeignet. Goethes Hermann und Dorothea hingegen möchten auch wir für UII bestimmen, wie es die Lehrpläne im Gegensatz zu Müllers Ansicht thun. Gänzlich miſsbilligt unser Gewährsmann die neuerdings vorgeschriebene Beschäftigung mit der mittelhochdeutschen Dichtung in OII aus Gründen, die auf vielfachen Beifall zu rechnen haben. Dagegen verspricht er sich von der, für die oberen Klassen angeordneten deutschen Privatlektüre gute Erfolge. Ihr will er auch Shakespeare zugewiesen wissen. Von Lessing vermiſst er einige kleine Abhandlungen in den Angaben der Lehrpläne; auch beklagt er mit Recht, daſs von Luther nichts vorgeschrieben ist; ebenso den Fortfall der philosophischen Propädeutik, die durch die Lektüre einiger Gespräche Platos nicht ersetzt werden könne. Die eingehende Prüfung des neuen Lehrplans für das Deutsche durch Müller kommt demnach in vielen Punkten zu ganz richtigen Ergebnissen.

R. Lehmann, *Der deutsche Unterricht und die Reform der höheren Schulen in Preuſsen*, Zeitschr. f. deutschen Unterricht 115 ff. findet, daſs in den Bestimmungen der neuen Lehrpläne nicht das gehalten sei, was man ursprünglich versprochen habe. Der hohen Bedeutung des Deutschen gäben so manche Stellen und Anordnungen Ausdruck, aber es zeige sich das alte Miſsverhältnis zwischen der Bedeutung des Deutschen und der

ihm zugewiesenen Stundenzahl; thatsächlich sei nur eine Vermehrung um 3 Stunden eingetreten, leider sei für die Tertien dabei nichts abgefallen. Die stilistische Fertigkeit solle durch umfangreichere Übungen gefördert werden, überhaupt könne man mit dem in Bezug auf den Aufsatz Gesagten einverstanden sein — abgesehen von der Betonung der Briefform für III und der zu unbestimmten Forderung, in UII „Vergleichungen" anfertigen zu lassen. Seiner eigenen Anschauung entsprechend äufsert Lehmann namentlich darüber seine Genugthuung, dafs man von dem falschen Streben abgekommen sei, von den Schülern freie Produktionen zu verlangen. Unbestimmt und inhaltlos seien die Bestimmungen über den grammatischen Unterricht; mit der Verteilung der Lektüre könne man nicht durchweg zufrieden sein; für die oberen Klassen sei eine gröfsere Freiheit in der Auswahl zu wünschen. Der Betrieb des Mhd. in OII sei etwas Halbes; die in den Lehrplänen enthaltene Anordnung freier Vorträge von UII aufwärts führe eine Belastung der Schüler herbei. So zeigen sich in den Lehrplänen mancherlei Mängel und Widersprüche. Die in den Anordnungen mehrfach vom Lehrer geforderte Begeisterung für den Gegenstand könne durch obrigkeitliche Verfügung nicht erzielt werden. Man könne eine solche höchstens durch Gewährung möglichster Freiheit erreichen.

Wenn das Deutsche der Mittelpunkt des ganzen höheren Unterrichts genannt wird, so ist, wie J. Lattmann in seiner Schrift *Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts* S. 62 sagt, das Richtige darin, dafs in deutschen Schulen jeder Unterrichtszweig so gestaltet werden mufs, wie es angemessen ist, um deutsche Schüler zu bilden. Die Ziele des deutschen Unterrichts werden naturgemäfs in allen Gattungen höherer Schulen ziemlich dieselben sein. Dafs jedoch für die einzelnen Schularten besondere Gesichtspunkte mafsgebend sind, liegt in der Natur der Sache. In dieser Hinsicht sind zwei uns vorliegende Auslassungen von Interesse, die sich auf die lateinlosen Schulen beziehen, zunächst ein Vortrag von H. Wanner, *Das Deutsche in den lateinlosen Schulen* (Zeitschrift für lateinlose Schulen III, 1 ff.). Die Berliner Schulkonferenz, so beginnt Verf., habe das Deutsche in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt. Daraus, dafs es früher nicht so gewesen sei, hätte sich ganz besonders eine ungenügende Ausbildung im Aufsatz nach der sprachlichen und sachlichen Seite ergeben, auch deutsche Gesinnung sei nicht genug gepflegt worden. Nicht die formale Seite der Sprache, sondern die sachliche, der Begriff, die deutsche Litteratur in ihrem weitesten Umfange sollen den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts bilden. Dieser Forderung müsse der Lehrstoff, der ganze Unterricht entsprechen; dazu seien mehr deutsche Stunden erforderlich, damit der Sachunterricht besser betrieben werden könne. Aber neben einer Vermehrung der Stundenzahl seien auch methodische Mittel erforderlich, die bestehen müfsten: 1. in einer Beschränkung des Stoffes auf einen bestimmten Kreis klarer, genügend grofser Vorstellungsmassen und 2. in einer Verminderung der Regel zu Gunsten der Übung. Das bisher Gesagte hat Geltung für alle Gattungen

von Schulen. In den lateinlosen mache sich eine Eigentümlichkeit bemerkbar, in betreff der Grammatik, der Litteratur und der Methode. Die Grammatik sei zu vereinfachen, wobei Kerns Vorschläge beachtenswert seien; man solle nicht mehr alle Formen der Deklination üben. Die Lektüre bedürfe einer gründlichen Neubearbeitung. Der ganze deutsche Unterricht solle auf Ausbildung des Willens abzielen. — Aus der Eigenart der lateinlosen Realschulen, von denen es heifst: „die Bildung, welche diese Schulen vermitteln, soll direkt für die praktischen Berufszweige vorbereiten, ohne dafs darum der ideale Sinn vernachlässigt zu werden braucht,“ leitet Th. Müller, *Der deutsche Unterricht auf Realschulen* die Erfordernisse jenes Unterrichts ab. In der Lektüre sei eine gröfsere Berücksichtigung deutsch nationaler Stoffe und des modernen praktischen Lebens geboten. Für den Aufsatz sind die grofsen Themata zu verwerfen; alle Phrase ist zu verbannen, und die Thatsachen müssen in den Mittelpunkt treten; nicht auf Gefühle, sondern auf streng logisches Denken komme es an. Zu den grofsen Thematen, welche Verf. verurteilt, rechnet er u. a. die Charakteristik, zu der man erst mühsam den Stoff sammeln müsse. — Doch es kommt ja hier nur auf die Grundzüge an, Genaueres bringen wir weiter unten bei den einschlägigen Abschnitten. — Den grammatischen Betrieb der Sprache und den Ausdruck solle man mehr betonen, so verlangt unser Gewährsmann mit besonderer Bezugnahme auf G. Wustmann, *Allerhand Sprachdummheiten*. Die Unklarheit im Stile rühre bei vielen daher, dafs sie zu wenig Einblick in den Bau ihrer eigenen Muttersprache haben. Wie weit man in dieser Unterweisung zu gehen habe, dafür gebe Wustmanns Buch die Richtschnur an. Auch auf die Interpunktion sei mehr Gewicht zu legen. Litteratur sei in ausgedehnterem Mafse zu betreiben. Es sei genügend Zeit, den Schülern der oberen Klassen wenigstens ein knappes Bild von der Entwickelung der deutschen Litteratur zu geben. Dadurch werde der Geschmack geläutert. Worin wir von den Ansichten des Verfassers abweichen, werden wir weiter unten bei der Einzelbetrachtung auszuführen Gelegenheit haben.

Einen ausführlichen *Lehrplan für den deutschen Unterricht in den unteren und mittleren Klassen eines sächsischen Realgymnasiums* veröffentlichte C. Hentschel in dem Ergänzungsheft zum 6. Jahrgang der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Die Schrift nimmt die durch die Lehrordnung für die Realgymnasien (§ 11) bestimmten Ziele zum Ausgangspunkt: „Kenntnis der deutschen Grammatik, korrekter, gewandter und geschmackvoller Gebrauch der Muttersprache in Wort und Schrift, Kenntnis der deutschen Litteraturgeschichte und der wichtigsten Erzeugnisse der klassischen Litteratur“. Dazu kommt dann noch die bei den einzelnen Klassen gestellte Forderung hinzu, „über einen selbständig durchdachten Stoff in zusammenhängender Rede sich auszusprechen, sowie auch ein nicht zu schweres Thema richtig aufzufassen und mit eigenem Urteile in logischer Ordnung und in angemessener, fehlerfreier Schreibart zu behandeln, ferner Bekanntschaft mit den hauptsächlichsten Kunstformen

der Dichtung“; endlich ist nach Ansicht des Verf. zu fordern, dafs jeder abgehende Schüler die durch den Kanon für jede Klasse festgesetzten Gedichte wie gewisse wertvolle Abschnitte aus den in den oberen Klassen gelesenen umfangreichen Dichtungen durch Auswendiglernen sich so angeeignet hat, dafs er dieselben als unverlierbares Eigentum aus der Schule mitnimmt. Er bestimmt sodann für seinen bis UII einschl. reichenden Lehrplan das Ziel so: dafs der Schüler „mit der deutschen Grammatik vertraut und im Gebrauche seiner Muttersprache so weit gefördert ist, dafs er ein seinem Gedankenkreise angehörendes Thema in korrekter und angemessener Weise schriftlich zu behandeln und über ihm bekannte Stoffe sich in richtiggebildeten Sätzen auszusprechen vermag, dafs er ferner, was seinem Verständnis zugänglich ist, korrekt, geläufig und sinngemäfs vorzulesen und Auswendiggelerntes richtig vorzutragen versteht, endlich, dafs er die durch den Kanon der einzelnen Klassen bestimmten Gedichte sicher inne hat, mit den bedeutsamsten Vorgängen in der Entwickelung der deutschen Litteratur und den hervorragendsten Vertretern der klassischen Zeit bekannt ist und einige der wichtigsten dichterischen Erzeugnisse derselben kennen gelernt hat“. Auf einzelnes aus diesem sorgfältig ausgeführten Lehrplan kommen wir ebenfalls später. Erfreulich ist in der Angabe der Ziele die Betonung der Sprechfertigkeit, zweifelhaft, ob die Litteratur in der gewünschten Weise zu betreiben praktisch und ob der Schüler wirklich die in den Vorklassen gelernten Gedichte sämtlich als unveräufserlichen Besitz aus der Schule mitnehmen kann; man wird sie doch jedenfalls nicht alle vor seinem Austritt wiederholen lassen können; das würde eine sehr grofse Überbürdung herbeiführen. — Zu ganz ähnlichen Ergebnissen wie Wanner kommt G. Völcker. Derselbe geht in seiner Abhandlung *Aufgaben des zu verstärkenden deutschen Unterrichts in den unteren Klassen* im Hinblick auf die in den unteren Klassen ziemlich geringen Leistungen im Deutschen von der Forderung Fricks aus: „Der in der Volksschule betretene Weg sollte möglichst lange fortgesetzt werden“. Dahin gehört vor allem, dafs der deutsche Elementarunterricht auf den höheren Schulen das Sprachgefühl mehr pflegen müsse, er müsse mehr Sachunterricht sein. Es sei, wie Comenius verlangt habe, der genaue Parallelismus der Dinge und Worte zu erstreben, um dadurch wahre Begriffe der Dinge wie der Worte im Geiste des Schülers zu bilden. Beides, die Entwickelung des Sprachgefühls und Pflege des Sachunterrichts, hängen aufs innigste zusammen; wenn der Sprachunterricht zugleich Sachunterricht sein sollte, so müsse und könne dies vor allem der Unterricht in der Muttersprache sein. Der lateinische Unterricht könne hierfür durchaus nicht genügen. Übrigens komme das Deutsche nicht nur in den unteren Klassen der höheren Schulen, sondern bereits in den Vorschulen nur ungenügend zur Geltung. Der ganze Unterricht in denselben spitze sich rein formalistisch auf das Lateinische zu. Im Banne desselben verkümmere dann weiterhin der deutsche Unterricht ganz. Dem Lateinischen müsse eine neuere Sprache vorangehen, dann würde eine beträchtliche

Erhöhung des deutschen Elementarunterrichts ermöglicht und eine Durchführung der vorhin geforderten Erweiterungen. Lössl, *Der deutsche und französische Unterricht in den unteren Kursen der Realschule* verlangt, dafs die erste Fremdsprache das Französische sein solle. In der Folge betrachtet Völcker, auf Hildebrand fufsend, in welcher Weise der deutsche Unterricht sich vertiefen solle; mit der Sprache solle man zugleich den Inhalt der Sprache voll, frisch und warm erfassen, durch die anschauende Ausbildung der inneren Sinne. Das Hauptgewicht solle auf die gesprochene Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene. Nur aus des Schülers Erfahrung werde ihm ein Begriff klar; das geschehe durch sprachliche Betrachtungen und Denkübungen. Mit Hildebrand legt Verf. grofses Gewicht auf die Betrachtung des inneren Lebens der Sprache; anknüpfen müsse man an Sprachstoffe, die der Schüler, auch der Sextaner, schon mitbringe. Schon von VI an ist auf Erweiterung des Wortschatzes und auf Sicherheit des Wortgebrauchs hinzublicken. Dafür liefert Klee in seinem ausgeführten Lehrplan eine gute Anweisung. Auch F. Hartmann, *Der deutsche Unterricht und die Schulreform* (PA. 187) tritt für eine Erweiterung des deutschen Unterrichts ein, weil auf Sprachliches zu wenig Gewicht gelegt werde. In seiner Schrift *Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts* wendet sich J. Lattmann ebenfalls gegen eine Anlehnung des deutsch-grammatischen Unterrichts an das Lateinische. Für die Methode des Deutschen müfsten Hildebrands beherzigenswerte Grundsätze mafsgebend sein: „das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene“ und „das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschlufs an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache“. Wenn W. Münch sagt: „Unser gesamter deutscher Unterricht krankt an zu grofser Abhängigkeit vom Buche“, so bezeichnet er damit einen Hauptfehler, von welchem selbst Frick, Hildebrand und Schiller nicht ganz frei sind. Hildebrand hat nicht ganz die aus seinen oben genannten Grundsätzen entspringenden Folgerungen gezogen. Wenn die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache zu lehren ist, so liegt auf der Hand, dafs auch die landschaftliche Färbung, die Mundart, berücksichtigt werden mufs. Von den Bonnen, von den früheren maîtres de langue könnten wir lernen. Die erfolgreiche Wirksamkeit derselben komme daher, weil sie lehren, indem sie mit den Kindern leben. Das müfsten auch die Lehrer thun. Einige Lehrproben, die an das anknüpfen, was täglich im Leben der Schüler vorkommt, veranschaulichen die vom Verf. gewünschte Methode. Die Grundzüge der Grammatik benütze man nur selten, erst dann, wenn man in zwangloser Art einige wichtigeren Regeln aus der lebendigen Sprache abgeleitet hat. Dafs der Inhalt eines Abschnittes aus der Grammatik immer noch an Beispielen zu erläutern ist (S. 33), ist eine jetzt wohl allgemein aufgestellte

Forderung. Vielfach wird der Unterricht auch auf Fremdwörter hinführen; diese sind zu erklären.

Hinsichtlich des grammatischen Unterrichts befindet man sich nach Völcker immer noch in dem Irrtum, dafs es vor allem eine besondere Aufgabe des deutschen Unterrichts sei, trotzdem dies mit den Lehrplänen vom Jahre 1882 entschieden im Widerspruch stehe. Dinge, die der allgemeinen Grammatik angehören, sollen nicht in den deutschen Unterricht hineingezogen, sondern dem fremdsprachlichen zugewiesen werden (so die Unterscheidung der Wortarten und Satzteile und Ähnliches). Im deutschen Unterricht solle man nur die dem Deutschen eigentümlichen Erscheinungen behandeln. Aber diese müfsten denn auch die Lehrer selbst gründlich kennen. Auch in der Wortbildungslehre geht man in der Volksschule weiter als in der höheren Schule. In VI und V müsse man dasselbe Verfahren wie in der Volksschule fortsetzen. Wenn dadurch der Wortvorrat des Knaben bereichert sei, liefsen sich dann auch orthographische, grammatische, stilistische Unterweisungen anschliefsen. Ein kurzer Leitfaden sei in den Händen der Schüler notwendig. Ausgiebige Übungen im Sprechen und Lesen seien unerläfslich. Die Lesebuchfrage harre noch ihrer Lösung. Ein Lesebuch müsse nach dem Grundsatz geschaffen werden, dafs der deutsche Unterricht mehr Sachunterricht werden müsse. Hopf und Paulsiek bieten nicht das Beste. Für VI und V empfehle sich ein vaterländisches Lesebuch, welches die Heimatkunde und die heimatlichen Sagen behandelt und die in dem geographischen und naturkundlichen Unterricht gewonnenen Anschauungen aus der heimatlichen Welt vertieft. Für V müfsten hinzukommen Einzelbilder der in dem geschichtlichen Unterricht dieser Klasse behandelten grofsen Männer Deutschlands. Für die schriftlichen Arbeiten solle man von Hildebrands Grundsatz ausgehen. Reden und immer wieder reden lassen von Dingen, die das Kind versteht, das ist der rechte Durchgang zum Schreiben. Die Schüler müfsten mindestens dahin geführt werden, dafs sie sich logisch und sprachlich richtig ausdrücken; dazu bedürfe es besonderer methodischer Übungen. Man beginne früh mit Aufsätzen, nämlich in V. Auf den mittleren Stufen müsse man die Aufsätze durch recht vieles mündliches Erzählen vorbereiten. Neben den Aufsätzen müfsten auch kleinere Übungen hergehen. Aber freilich: die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische müsse als Zielleistung bei der Reifeprüfung nicht festgehalten werden. Als Übungsform empfiehlt Verf. diese: man diktiere den Anfang eines bereits gelesenen und besprochenen, aber nicht auswendig gelernten Stückes und überlasse die Fortsetzung den Schülern. Dann trägt man ihnen kleine Erzählungen vor, läfst dieselben recht oft in der Klasse wiederholen, wobei Verbesserungen des Ausdrucks vorgenommen werden, und läfst sie dann in der Klasse niederschreiben. Erst später folgen häusliche Aufsätze. Verf. behandelt sodann in einem besonderen (in demselben Jahresbericht abgedruckten) Aufsatze die „Klassenarbeiten über durchgenommene

Abschnitte aus der Naturkunde, Geographie, Geschichte, Religion", worauf wir weiterhin beim Aufsatz einzugehen haben werden.

Im wesentlichen von denselben Grundsätzen geht R. Löhner, *Über Lehrziel und Unterrichtsmethode in der deutschen Sprache* ZöG. Supplementheft 52 ff. aus. Lehrziel sei: Beherrschung der Unterrichts- bezw. Muttersprache und Kenntnis des Bedeutendsten der schönen Litteratur. Wichtigster Teil sei die Lektüre. Man solle über der Form nicht den Inhalt vernachlässigen und umgekehrt. Der Lehrstoff werde dem Schüler in möglichster Abwechselung für Phantasie, Gemüt und Verstand geboten. Man halte im Erklären Mafs und Ziel. Gefordert werde richtiges und ausdrucksvolles Lesen und Ausbildung der Redefertigkeit. 1. Im Untergymnasium werde nichts niedergeschrieben, was nicht wiederholt mündlich durchgeübt wurde. 2. Die Art der Aufsätze beschränke sich auf die häufigst vorkommenden Stilgattungen. 3. Nur was den Schülern geistig völlig gegenwärtig sein kann, darf als Thema gegeben werden. 4. Der Umfang der Arbeiten stehe zum Thema in angemessenem Verhältnis. In der Grammatik solle man mafsvoll sein, namentlich auch in der Litteraturgeschichte. Prosodie und Metrik treibe man nur empirisch.

Die bisher genannten Grundsätze sind da anwendbar, wo das Deutsche als Muttersprache den Unterrichtsgegenstand bildet. Ganz anders gestaltet sich natürlich die Sache da, wo es Fremdsprache ist. V. Bezek ZöG. Jahrg. 43 S. 76 erklärt in dem Aufsatze *Die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand auf der Unterstufe slovenisch-utraquistischer Gymnasien*, es könne hier nur die analytisch-direkte und zwar mit Rücksicht auf die unumgänglich notwendige Erzielung eines korrekten schriftlichen Ausdrucks im Deutschen nur die grammatische Lesestückmethode sein.

Von Arbeiten allgemeineren Inhalts erwähnen wir noch K. Schmidt, *Der deutsche Unterricht in Obersekunda.* Die Arbeit lehnt sich an die Lehrpläne von Lehmann und Schnippel an. Der von uns bereits früher behandelte Lehrplan für den deutschen Unterricht von G. Klee wird ZG. 366 ff. sehr anerkannt; er verdiene kanonisches Recht zu bekommen. Vergl. auch CO. 35; PA. 304 (vorzüglicher Wegweiser, doch gehen die Sprachbetrachtungen bisweilen zu weit). Eine eingehende Besprechung des Werkes von R. Lehmann, *Der deutsche Unterricht*, lieferte Strack in mehreren umfangreichen Abschnitten SwS. 146 f., 234 f., Jahrg. IX 12 f., 69 f., 115 f. Verf. kann in mehrfacher Hinsicht Lehmanns Standpunkt nicht teilen. Er spricht IX 115 seine Genugthuung darüber aus, dafs das Deutsche nach den neuen preufsischen Lehrplänen gewonnen habe; allerdings mehr noch als durch die nicht erhebliche Vermehrung der Stundenzahl dadurch, dafs das Deutsche bei der Reifeprüfung von entscheidender Bedeutung sein soll. Die Aufgabe jedoch, das Deutsche zum Mittelpunkt des Unterrichts zu machen, werde durch die neuen Lehrpläne nicht erreicht. So werde man durch dieselben doch enttäuscht. — Lehmanns Werk wird als ein vortreffliches Hilfsmittel, dem namentlich Klarheit und festes Gefüge im Aufbau nachgerühmt wird, empfohlen Gm.

305. ZöG. Jahrg. 42 S. 904 erklärt, Verf. bleibe innerhalb der Grenzen des Möglichen, und gehe nicht über dieselben hinaus wie Laas und Hiecke. Der Kern der Ausführungen finde sich in den „Instruktionen". BbR. 189 nennen das Werk sehr dankenswert und nützlich; für die Schüler sei jedoch mehr Freiheit der Bewegung wünschenswert. Eine Entgegnung Lehmanns gegenüber dem Beurteiler findet sich in derselben Zeitschrift S 223. Eine sehr anerkennende Beurteilung lesen wir auch ZG. 87 f. Verf. lege mit Recht auf lebendige Anschaulichkeit des Gebotenen den gröfsten Wert; hinsichtlich des Aufsatzes kämpfe er gegen Laas. Die Grammatik habe mehr eine ergänzende Stelle. F. Pfalz, *Lehrgang des Unterrichts im Deutschen für sechsklassige Realschulen und verwandte Anstalten* ist nach Msch. 427 für die unteren Klassen brauchbar, weniger für die oberen. Lektüre und Litteraturgeschichte dürfe man nicht trennen. — Schnippel, *Ausgeführter Lehrplan im Deutschen für die Klassen UIII bis I* zeigt nach BbR. 189 einen überraschenden Reichtum an brauchbarem Stoff und ist durch selbständiges Urteil und sorgfältige Litteraturangabe sehr wertvoll. K. Reisert, *Zum deutschen Unterricht in den beiden unteren Lateinklassen* wird BbR. 187 sehr gut genannt; ganz richtig sei es, wenn Verf. von jedem Lehrer eine Vorbereitung verlange. — Von anderen allgemeineren und umfassenden Hilfsbüchern fanden wir wiederum erwähnt G. Müller-Frauenstein, *Handbuch für den deutschen Sprachunterricht* nach Pädag. Studien 45 nur eine Stoffsammlung, keine methodische Bearbeitung; die Dramatik komme etwas zu kurz. BbG. Jahrg. 28, 111 finden das Buch für den Selbstunterricht zweifellos geeignet, für die Schüler schwerlich. Die Poetik sei gar zu kurz. — Das Buch von Maydorn, *Hilfsbücher für den deutschen Unterricht* ist nach BbG. 582 ein dankenswerter Versuch, indessen fehle darin vieles. R. Hildebrands *Gesammelte Aufsätze und Vorträge* finden sich neuerdings wieder BbG. 633 und ZöG. 1005 aufs beste empfohlen. — Auf den Inhalt der vortrefflichen *Zeitschrift für den deutschen Unterricht*, herausgeg. von O. Lyon, werden wir im Schriftenverzeichnis mehrfach zurückzukommen Gelegenheit nehmen.

I. Der Unterricht in der deutschen Grammatik.

1. Allgemeines. Methodik.

Schon aus dem in der Einleitung Gesagten geht zur Genüge hervor, dafs man die Notwendigkeit eines besonderen grammatischen Unterrichts allgemein anerkennt. Eine blofs gelegentliche Unterweisung ist nicht fruchtbringend genug. Wenn V. Adler, *Orthographie und Grammatik in ihrer methodischen Behandlung nach den Grundsätzen Herbart-Zillers dargestellt*, die Forderung aufstellt (S. 9): „Als selbständige Gegenstände dürfen Grammatik und Orthographie nicht auftreten. Sie müssen sich in den Dienst der mündlichen und schriftlichen Übungen stellen", so scheint auch hiermit ein systematischer Betrieb der Gram-

matik nicht verurteilt zu sein. Allerdings haben wir bereits in den früheren Berichten gesehen, dafs man für den grammatischen Unterricht eine weise Beschränkung des Stoffes für erforderlich hält. Dies bezeichnet V. Adler in der bereits erwähnten Schrift so: bei der Auswahl aus der Grammatik entscheidet das Bedürfnis beim Sprachverständnis und der Sprachübung. Neuerdings hat H. Wanner ZlS. 8 ff. in dem Vortrag *Der grammatische deutsche Unterricht in der höheren Bürgerschule* nicht allein für die bezeichnete Gattung von Schulen, sondern überhaupt für höhere Lehranstalten beachtenswerte Winke gegeben. Nach seiner Darlegung ist Zweck des grammatischen Unterrichts: richtiger Gebrauch der Sprache, die Lehre der Sprachregeln und Übung in dem Gebrauch. Jedoch solle 1. nicht das gelehrt werden, was keiner Lehre und Übung bedürfe und von Haus aus richtig gemacht werde, 2. nicht das gelehrt und geübt werden, was zum Verständnis und Gebrauch überhaupt nicht notwendig sei. Zu üben seien nur die Verben, bei denen falsche Bildungen vorkommen. Kerns Vereinfachungen seien sehr zu billigen. Jedenfalls sei keine gelegentliche, sondern eine systematische Belehrung zu wünschen. Eine vortreffliche Übung sei die Übersetzung aus fremden Sprachen. Im übrigen müsse jede Stunde zu einer Übung im richtigen Sprachgebrauch führen. Wenn auch im ganzen eine Einschränkung geboten werde, so sei doch auf dem Gebiet der Präpositionslehre eine Erweiterung ins Auge zu fassen. Im ganzen auf demselben Standpunkt steht Strack, *Der deutsche Unterricht* SwS. Jahrg. 9, S. 69. Die Schüler sollen das Auge für grammatische Erscheinungen schärfen. K. Lehmann habe hier Hildebrand nicht recht benützt. Zu Hildebrands Grundsätzen will Verf. noch hinzufügen: der deutsche Sprachunterricht mufs sich immer aufs engste an den fremdsprachlichen anschliefsen. Davon bringe Lehmann nichts. Wir haben diese Frage bereits in der Einleitung gestreift. Die Ansichten gehen hier sehr auseinander. Manche meinen aber — und vielleicht nicht mit Unrecht —, dafs das Deutsche bei einer solchen Anlehnung leicht zu kurz komme, so G. Völcker in der vorhin bereits angezogenen Schrift, der wenigstens die bisher so übliche Vereinigung des deutschen und lateinischen grammatischen Unterrichts nicht für erspriefslich hält. Das betont auch H. Wunderlich, *Die deutsche Syntaxforschung und die Schule* PA. 223 für die syntaktischen Regeln. Derselbe beklagt es, dafs die syntaktische Schulung der Lehrer noch viel zu wünschen übrig lasse. Er rühmt Kerns Satzlehre, doch findet er in derselben einen Mangel an geschichtlichem Sinn. C. Hentschel giebt in seinem *Lehrplan* die aus Formenlehre und Syntax in den einzelnen Klassen zu behandelnden Stoffe an. Für besonders beachtenswert halten wir den S. 8 aufgestellten Grundsatz, dafs von den untersten Stufen an Formenlehre und Satzlehre nicht getrennt nacheinander, sondern nebeneinander zu behandeln und möglichst zu verweben seien, so dafs der Fortschritt auf dem einen Gebiet dem auf dem andern Gebiet vorarbeitet. Dieser Grundsatz solle für alle Klassen gelten, auf die sich der grammatische Unterricht erstrecke.

Grammatische schriftliche Übungen müssen sich an Gelesenes anlehnen. Den Fortschritt vom Einfacheren zum Schwierigeren veranschaulicht der vom Verf. dargestellte Lehrplan sehr praktisch. In VI sei der einfache Satz zu behandeln, in V der zusammengezogene und der Begriff der Unterordnung, die Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz. Allerdings will der Verf. die V nur auf den Relativsatz beschränkt wissen, erst in IV solle eine Erweiterung eintreten, in UIII eine Vervollständigung, in OIII erhalte dann die Satzlehre ihren Abschlufs. Daneben gehen bis zu dieser Klasse einschliefslich die Unterweisungen über die Formenlehre, in der, wie das ja auch sonst vielfach gefordert wird, auch die Wortbildungslehre nicht vernachlässigt werden solle. — Eine solche Verteilung des grammatischen Lehrstoffes setzt voraus, dafs in den einzelnen Klassen auch der dazu erforderliche Lehrstoff vorhanden ist. Dieser Forderung entsprechen die Lesebücher meist nicht, es ist z. B. für V wohl kaum in irgend einem der in Gebrauch befindlichen eine solche Beschränkung auf die hier gezogenen grammatischen Grenzen zu finden, und sie ist auch überaus schwer durchführbar. Manche Lesebücher, so das von Hopf und Paulsiek, leiden sogar sehr an dem Übelstande, dafs die Satzbildung für die unteren Stufen viel zu schwierig ist, jedenfalls über das für dieselben zu bestimmende grammatische Pensum zum Teil weit hinausgeht.

Eine Vereinfachung des grammatischen Unterrichts befürwortet auch E. Wilke, *Die neueren Bestrebungen zur Verbesserung des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre.* Das Buch ist nach dem Urteil von ZlS. 61 anregend geschrieben und empfiehlt, entsprechend den bereits vorher gemachten Ausführungen im Gegensatz zu Kern eine gröfsere Berücksichtigung etymologischer Belehrungen. Die von uns bereits früher erwähnte Schrift A. Faulde, *Die Kernschen Reformvorschläge und ihre Bedeutung für den deutschen grammatischen Unterricht* bietet nach CO. 554 eine besonnene und sachgemäfse Behandlung, zum Teil Widerlegung. Ein fernerer Beitrag zur Methodik ist W. Wartenberg, *Über die Darstellung der Ablautreihen der deutschen Zeitwörter* Gm. 269. W. will 6 Reihen: I (e, i) a, o, u, II (e, i) a, e, III (e, i) o, o, IV (a) u, a, V (ei) i, i, VI (a, o, u; au, ei) i; a, o, u; au, ei. Nach F. Trump, *Zur historischen Behandlung der neuhochdeutschen Grammatik* ist eine Einführung in die historische Entwickelung unserer Muttersprache durchaus notwendig Verf. hat den Versuch gemacht, das durch die Wissenschaft gewonnene Material auf dem Gebiete der deutschen Grammatik in kürzester Übersicht für den deutschen Schulgebrauch zusammenzustellen. Er bietet übersichtlich das Wichtigste aus der Laut- und Flexionslehre und fügt in einem Anhange eine ganze Anzahl von Wörtern hinzu, die mit lateinischen oder griechischen dem Stamme nach verwandt sind. — J. Lattmann in dem bereits angezogenen Werke stellt in seinen Lehrproben den Gang dar, welchen der grammatische Unterricht lediglich aus der lebendigen Sprache schöpfend, nehmen mufs. Er beginnt aus den mit den Schülern geführten Gesprächen die Erscheinungen ent-

wickelnd, mit den Teilen des einfachen Satzes und der Unterscheidung der grammatischen Geschlechter. Das zweite Halbjahr geht zum Formenunterricht der Deklination der Substantiva und Adjektiva über. Dann folgt die Konjugation. Überall mufs aber auch der alte Satz des Comenius, dafs aller Sprachunterricht auch Sachunterricht zu sein habe, beachtet werden.

Wie früher, so ist auch neuerdings davor gewarnt worden, das Lesestück zu grammatischer Behandlung zu mifsbrauchen. Deshalb stellt V. Adler, *Orthographie und Grammatik in ihrer methodischen Behandlung* S. 9 den Grundsatz auf: Die sprachlichen Erörterungen sind nicht an die Lektüre selbst, sondern an den daraus hervorgegangenen Aufsatz anzuschliefsen. Mehr Sorgfalt auf sprachliche, insbesondere grammatische Dinge zu verwenden, mahnt A. Faulde in seiner sehr lesenswerten Schrift *Beiträge zur deutschen Grammatik und deutschen Lektüre.* Er weist mit Recht darauf hin, dafs Wustmann, *Allerhand Sprachdummheiten* bei der in grammatischen Fragen gegenwärtig herrschenden, besonders durch die Tagespresse geförderten Verwirrung dazu beitragen könne, das Sprachbewufstsein zu wecken und zu schärfen, wenn auch W. bisweilen zu schwarz sehe. Auf F's. Ausführungen zurückzukommen, wird sich weiterhin bei der Behandlung der stilistischen Seite unserer Muttersprache noch Gelegenheit finden. In ähnlichem Sinne wie Faulde äufsert sich H. Röhl, *Über die praktische Brauchbarkeit der wichtigsten modernen Sprachen, speziell der deutschen.* Er zielt neben der deutschen auf die französische, italienische, englische und russische Sprache ab und behandelt das Nomen in den Abschnitten: Artikel, Genus, Numerus, Deklination, Mobilia; das Attribut (Kongruenz, Flexion, Komparation); die Pronomina (Personalia, Possessiva, Demonstrativa, Pronominalia); die Zahlwörter, das Verbum, die Präpositionen, Adverbia, Wortstellung (Vor- und Nachstellung der Attribute, Anordnung der Satzglieder, Trennung der Teile eines Satzgliedes). Es sei sehr beklagenswert, dafs man sonst auf allerlei praktische, nutzbringende Dinge grofsen Fleifs und Eifer verwende, auf die Sprache dagegen nicht. In ihr bürgerten sich mit der Zeit immer mehr Ungeheuerlichkeiten ein. — Zur grammatischen Seite des deutschen Unterrichts kann man auch den lehrreichen Aufsatz von L. Rudolph rechnen *Wie haben wir unser deutsches G und unser Sp und St auszusprechen?* (CO. 273) G sei im Anlaut gelind, als Auslaut hart gehaucht, wie in Tag oder weich gehaucht wie in Weg, als Inlaut hart gehaucht wie in Jagd oder weich wie in steigt und neige, das nasale ng im Auslaut hart zu sprechen (schlang). Sp und St seien nicht immer zu lispeln; die Schreibung sei eben nicht immer richtig. Kurz beklagt in dem Aufsatz *Zu viel s in unseren zusammengesetzten Hauptwörtern.* BbR. 186 das unorganische Eindringen dieses Konsonanten; man solle Fortbildungschule, Arbeitschule u. s. w. in vielen anderen Fällen schreiben. *Über s und e in unseren zusammengesetzten Hauptwörtern* handelt in derselben Zeitschrift Bd. 12, S. 14 Medicus. Das s sei oft notwendig bei starken Wörtern, bei schwachen schreibe man en.

2. Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht.

A. Hilfsmittel für die Schule.

C. P. Dittmer und C. Messer, *Übungsaufgaben für den deutschen Sprachunterricht in den Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten* ist nach CO. 358 ein tüchtiges, brauchbares Werkchen. A. Engelien, *Die deutsche Wortbildung für den Schulgebrauch methodisch dargestellt* ist ein auf wissenschaftlicher Grundlage ruhendes, den Schülern sehr zu empfehlendes Heftchen, dessen Erscheinen wir als ganz besonders zeitgemäfs bezeichnen können, weil gerade der Wortbildungslehre heutzutage im deutschen Unterricht eine ganz besondere Beachtung geschenkt wird.

J. Lattmann, *Grundzüge der deutschen Grammatik nebst Regeln der Interpunktion, der Rechtschreibung und einem Wörterverzeichnis* sind im Berichtsjahr bereits in 7. Aufl. erschienen. Das Buch ist ganz den neuen Lehrplänen mit ihren für die Klassen VI, V und IV festgesetzten Lehrabschnitten angepafst. Wir haben uns über dasselbe bereits früher in günstigem Sinne geäufsert. Den Vorschlägen F. Kerns folgt Verf. nur in der Lehre von den zusammengezogenen oder verkürzten Sätzen. Seine Grundsätze hat er in der bereits angezogenen Schrift *Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts* dargelegt. Es fragt sich, ob es sich nicht empfehlen möchte, sofort mit der Satzlehre zu beginnen, und Satz- und Formenlehre Hand in Hand gehen zu lassen.

L. Bellermann, Imelmann, F. Jonas und Suphan, *Abrifs der deutschen Grammatik* findet BhS. 144 wiederum die verdiente Anerkennung; die Beispiele seien gut gewählt, das Heft sehr ansprechend.

Das sehr praktische Buch von Th. Lohmeyer, *Kleine deutsche Satz-, Formen- und Interpunktionslehre nebst einem Anhange aus der Poetik und Metrik* ist uns bereits in 3. Aufl. zugegangen, ein Beweis dafür, dafs es recht viel Beifall gefunden haben mufs. Auf kleinem Raume bietet es alles für die Schule Notwendige, in einer klaren, leicht verständlichen Fassung. Ein Nachtrag bietet, entsprechend den Forderungen der neuen preufsischen Lehrpläne, Geschichtliches über die deutsche Sprache sowie das Lautverschiebungsgesetz. Wir können uns nur auf das früher bereits über dies gute Hilfsmittel ausgesprochene Urteil beziehen. Das Buch wird PA. 574 sehr empfohlen. Der Beurteiler findet nur einige Wunderlichkeiten, so, dafs die Regeln in rhythmischer Form gegeben seien. Zu seiner Genugthuung seien jedoch die übertriebenen Verdeutschungen beseitigt. CO. 32 findet, dafs die neue Bearbeitung (2. Aufl.) um vieles gewonnen habe (wir möchten besonders hinzufügen, durch den oben genannten Nachtrag). Eine vielfache Besserung in der 2. Aufl. des praktischen Buches erkennt auch ZG. 481 an.

Von der bereits in 5. Ausgabe vorliegenden *Schulgrammatik der deutschen Sprache* von F. Martin sagt ZlS. 93, sie erstrebe eine Ver-

tiefung der grammatischen Kenntnisse einer mehrklassigen Schule. Verf. will, entsprechend unserer vorigen Ausführung, die Sprache als einen lebendigen Organismus aufgefafst wissen, nicht als einen Leichnam, an dem man herumzuschneiden habe. Jener Anschauung gemäfs sind die in der 5. Aufl. gemachten Zusätze hauptsächlich darauf berechnet, vor bestimmten häufig vorkommenden Sprachfehlern zu warnen. Die Behandlung beginnt gleich mit dem Satze, was den Schüler mitten in die lebendige Sprache hineinführt. Die Behandlung ist klar und übersichtlich, nur hätten wir den Wunsch, dafs sie weniger umfangreich wäre. Ein für die Hand des Schülers bestimmtes Buch mufs sich möglichster Kürze befleifsigen. — W. Wüseke, *Grundzüge der deutschen Grammatik* sind nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne gearbeitet. Dies ursprünglich als Beilage zum Jahresbericht des Gym. in Recklinghausen erschienene Werkchen liegt bereits in 2. Aufl. vor, die der leider inzwischen verewigte Verf. nicht mehr vollendet hat schauen dürfen. Unter den für die Schule bestimmten Leitfäden gehört dieser wegen der Klarheit und Übersichtlichkeit seiner Darstellung und, weil er sich auf das wirklich Notwendige beschränkt, nach unserem Urteil zu den besten. Die neuesten einschlägigen Werke sind mit Geschick benutzt, auch den Kernschen Vorschlägen stimmt Verf. entsprechend seinen darüber im Gm. gemachten Ausführungen bis zu einem gewissen Grade bei. Dafs gleich mit dem Satz begonnen wird, finden wir, wie schon bemerkt, sehr praktisch.

Mit einer ganzen Anzahl von anderen der Schule dienenden Hilfsmitteln für den grammatischen Unterricht beschäftigt sich die Fachpresse des Berichtsjahrs. E. Bardey, *Praktisches Lehrbuch der deutschen Sprache*, 1. Teil Grammatische Vorübungen, 3. Aufl., 2. Teil Vollständige Elementargrammatik. Nach Gm. 26 ist Teil I sehr geeignet für Vorschulen; der 2. hätte etwas ausgiebiger sein können, um auch für die Mittelklassen brauchbar zu sein. Ganz abweichend davon lautet ein anderes Urteil: BbG. 583 finden, dafs das Buch zu viel Stoff enthalte; man wisse nicht, woher dazu die Zeit kommen solle. Bauer-Duden, *Grundzüge der nhd. Grammatik* ist nach Gm. 25 in seiner neuesten Auflage vielfach berichtigt und als ein vortreffliches Buch zu bezeichnen. Bayberger und Förderreuther, *Übungen und Aufgaben zur deutschen Sprachlehre für Mittelschulen* befriedigt, wie BbR. 25 erklären, ein Bedürfnis; das Buch ist reichhaltig und praktisch. A. Bräutigam, *Abrifs der deutschen Sprachlehre*, 4. Aufl., besorgt von Knauth, enthält nach Gm. 27 eine gute Sammlung von Beispielen; indes seien die in dem Buche angewendeten deutschen Bezeichnungen nicht durchführbar. A. Brendl, *Grammatik der deutschen Sprache* und *Übungsbuch der deutschen Sprache für Unter- und Mittelschulklassen* sind nach dem Urteil von ZöG. Jahrg. 43 S. 61 nach der älteren Schule synthetisch-deduktiv. In der von uns früher bereits mehrfach erwähnten kurzgefafsten *Deutschen Grammatik für Schulen und Fortbildungsanstalten* von Gerberding und Beyer, 5. Aufl., berührt nach PA. 308 der durch das Ganze hin-

durchgehende methodische Zug wohlthuend, doch ist die Lehre von der Wortbildung darin nur dürftig, die Lautlehre fehlt ganz. Nach ZöG. Jahrg. 43 S. 342 ist das Buch recht brauchbar. Nach dem Urteil von CO. 611 zeigt es lauter verständige Mafsnahmen, nur hätte die Lehre von der Periode fortbleiben können, da sie in die Stilistik hineingehöre. In Gutmann und Marschall, *Grundrifs der deutschen Sprach- und Rechtschreiblehre* sieht Gm. 25 ein brauchbares Hilfsmittel. Nach derselben Zeitschrift S. 27 setzt A. Heussler, *Kurzer Abrifs der deutschen Sprachlehre* überall ergänzende Bemerkungen des Lehrers voraus. — Eigentümlich auseinander gehen die Urteile über O. Lyon, *Deutsche Grammatik*. Während Msch. 362 sagt, das Ziel könne als vollkommen erreicht bezeichnet werden, und ZlS. 123 wie auch CO. 32 sich in ähnlichem Sinne lobend äufsern, findet PA. 314, dafs ganze Kapitel an Unklarheit, Unvollständigkeit und Schiefe der Auffassung leiden (so die Deklination der Eigennamen) und dafs das im Drange der Geschäfte entstandene Buch noch sehr der Bearbeitung bedürfe. Wir haben unser Urteil früher bereits wiederholt geäufsert und können nur den beiden zuerst genannten Zeitschriften in ihrer Anerkennung beistimmen. — A. Matthias, *Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten* wird CO. 89 als aus der Praxis hervorgegangen sehr empfohlen; Gm. 653 nennt es ein tüchtiges, wohl vorbereitetes und durchdachtes Buch. Nach ZG. 232 will das Buch nicht systematisch, sondern nur methodisch sein; Wortlehre und Satzlehre sind darin nicht geschieden. Nicht zu billigen sei es, dafs bisweilen Unrichtiges gedruckt werde, damit es der Schüler verbessere; namentlich dürften ihm Stellen wie „und eurer wahrlich hätt' ich nicht gefehlt" nicht zur Verbesserung vorgelegt werden. ZlS. 254 findet, dafs das Buch die Beachtung der Lehrer verdiene, weil darin der grammatische Stoff vereinfacht sei. Ebenfalls günstig lautet das Urteil ZöG. 342. Auch K. Narten, *Lies richtig!* ist, wie ZlS. 93 hervorhebt, eine Grammatik. B. Schulz, *Die deutsche Grammatik in ihren Grundzügen*, 9. Aufl., ist nach Gm. 28 brauchbar. H. Seeger, *Deutsche Grammatik für die Klassen VI bis III* bietet nach ZG. 229 Lehrstoff genug, in der Formenlehre fast zu viel (namentlich Verweisungen aufs Ahd. und Mhd); die syntaktischen Belehrungen hielten sich jedoch in den richtigen Grenzen. Nach dem Urteil von ZöG. 342 ist das Buch namentlich für Realgymnasien geeignet; die syntaktischen Belehrungen träten hinter die Formenlehre zurück. Sommer, *Deutsche Sprachlehre* bietet nach Gm. 26 eine klare, gründliche und übersichtliche Darstellung. Dieselbe Zeitschrift S. 27 erklärt auch W. Sommer, *Leitfaden für den elementaren Unterricht in der deutschen Sprachlehre* für recht brauchbar. K. Tumlirz, *Deutsche Grammatik für Gymnasien* ist, wie ZöG. 1000 urteilt, eine tüchtige schulmännische Leistung, die Einsicht und Geschick bekundet. Der *Unterrichtsstoff für die deutsche Grammatik und Orthographie für Vorschulen und für die unteren Klassen* von Lehrern der Kgl. Vorschule

in Berlin verdient nach BbR. 187 wegen des Geschickes der Zusammenstellung Anerkennung. Nicht eigentlich für die Schule, aber doch für den Gebrauch von Schülern und für einen weiteren Kreis Bildungsbedürftiger ist bestimmt E. Wasserzieher, *Aus dem Leben der deutschen Sprache.* „Das vorliegende Bändchen soll eine Einführung in die deutsche Sprache sein für alle diejenigen, die den eigentlich wissenschaftlichen Weg nicht betreten können.“ Wir wünschen dem trefflichen Werkchen, welches in leichter und für jeden verständlicher Weise eine Geschichte der deutschen Sprache bietet, und in das Leben derselben, ihre Lautgesetze u. s. w. einführt, die weiteste Verbreitung. Ganz besonders interessant sind in demselben auch die Abschnitte über die Eigennamen.

Wenn auch nicht ausschliefslich in das Gebiet der Grammatik gehörend, wird doch wohl am passendsten hier G. Wustmann, *Allerhand Sprachdummheiten* angefügt, ein Werk, welches nach SwS. 238 eine klare und lebensvolle Auffassung der Regeln zeigt; indes oft müsse man fragen: Wozu der Lärm? Gar häufig zeige sich zu viel Temperament, zu wenig Besonnenheit. ZG. 559 findet die Einleitung vortrefflich, doch male Verf. zu schwarz, und einzelnes sei übertrieben. In dem Aufsatz *Die Stellung der Schule im Kampfe gegen Sprachdummheiten und Sprachverwilderung* Gm. 565 ff., 605 ff. behandelt A. Matthias das Buch von Wustmann ausführlicher. W. habe grofse Erfahrung, sein Mahnruf sei ganz richtig, Schuld hätten aber nicht allein die Zeitungsschreiber, Juristen, der Kanzleistil u. s. w., sondern alle, auch die Lehrer. Es sei jedoch nicht ganz leicht, zu entscheiden, was Sprachdummheit sei. Jedenfalls müsse die Schule in diesen Kampf eintreten. Auch die Lehrpläne bestimmten, wo anzuknüpfen sei; auch das Wie? deuteten sie an. Man solle sich auf das Notwendigste beschränken und an Beispiele halten. Endlich enthalten die Päd. Stud. S. 187 und ZR. 55 eine sehr anerkennende Beurteilung desselben Werkes. ZlS. 222 findet, dafs das Buch eine besondere Bedeutung für lateinlose höhere Schulen hat.

B. Wissenschaftliche Hilfsmittel.

A. Engelien, *Grammatik der neuhochdeutschen Sprache* ist im Berichtsjahr bereits in 4. Aufl. erschienen, gewifs ein Zeugnis für die Brauchbarkeit des Buches. Wir haben hier kein Lehrmittel für die Schule vor uns, sondern ein für Studierende und Lehrer in hohem Grade geeignetes Werk, welches auf 608 Seiten in gröfster Vollständigkeit mit einer erstaunlichen Reichhaltigkeit an Beispielen auf streng wissenschaftlicher Grundlage alle Seiten der nhd. Grammatik mit vielerlei interessanten Ausblicken auf die Wortabstammung behandelt. Wenn Verf. im Vorwort zur 2. Aufl. sagt, es sei zu seiner Kenntnis gelangt, dafs sein Buch vielfach mit zur Vorbereitung auf die wissenschaftliche Staatsprüfung gedient habe und von vielen mit der Prüfung Beauftragten geradezu empfohlen worden sei, so finden wir das nach einem genaueren Einblick in dasselbe

nur ganz natürlich, denn es eignet sich dazu vortrefflich. Aber, wie gesagt, auch der Lehrer wird, wenn er über irgend eine grammatische Frage sich Rat erholen will, denselben darin stets finden. Wortlehre und Syntax sind in gleicher Ausführlichkeit behandelt. Ein Verzeichnis der gebräuchlichsten Lehnwörter (S. 297) ist eine sehr erwünschte Beigabe; ein ausführliches Sach- und Wortregister am Schlufs macht den Gebrauch leicht und bequem. F. Kluge, *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* liegt in seinen 4 ersten Lieferungen bereits in 5. Ausgabe vor. Wir haben das gediegene Buch schon früher seinem vollen Werte nach gewürdigt; das Erscheinen der 5. Auflage zeigt, wie allgemein die Anerkennung desselben ist. Ein wissenschaftliches Hilfsmittel von grofsem Werte ist nach CO. 434 und 564 H. Paul, *Grundriss der germanischen Philologie.* G. Burghauser, *Indogermanische Präsensbildung im Germanischen*, findet sich Gm. 826 empfohlen.

3. Rechtschreibung.

Zu einer Vereinfachung unserer Rechtschreibung — aber nicht einer gewaltsamen, sondern einer mafsvollen auf dem Boden des Bestehenden — fordert Th. Büsch in dem Aufsatz *Zur deutschen Rechtschreibung* auf. Als Grundsatz solle man aufstellen: Was nicht kurz ist, ist lang. Damit falle ein grofser Teil von Ballast fort. Neue Schriftzeichen brauche man nicht. P. Kogler, *Die Dehnungsfrage in unserer Rechtschreibung* stellt ganz ähnliche Forderungen auf. Fortbleiben sollen alle blofsen Dehnungszeichen. Wenn dann das in diesem Sinne gebrauchte h geschwunden ist, so kann beantragt werden: h für jetziges weiches ch, ch für geschärftes ch und nach kurzen Selbstlauten einzuführen, sch könne zu sh vereinfacht werden. Für jeden geschärften s-Laut solle man fs gebrauchen. Eine Sprachprobe am Schlufs veranschaulicht die vom Verf. empfohlene Schreibung. Trotz aller Vorsicht mutet dieselbe doch wunderlich an. — Viel weiter als die beiden genannten Schriften geht F. Mählifs, *Die Schrecken der deutschen Sprache. Vorschläge zur vernünftigen Umgestaltung und Vereinfachung des Deutschen zum Zwecke seiner leichteren Erlernung und Ausbreitung.* Das Heftchen bezieht sich nicht allein auf die Rechtschreibung, sondern auch auf andere grammatische Dinge. Eine Vereinfachung wünscht Verf. in der Konstruktion der Präpositionen, im grammatischen Geschlecht der Hauptwörter (die meisten Substantiva sollen der Einfachheit wegen Maskulina sein), in der Konjugation der Zeitwörter (die meisten sollen regelmäfsig abgewandelt werden), alle intransitiven Zeitwörter werden mit haben, nicht mit sein abgewandelt. Dazu kommen dann noch einzelne Änderungen in der Rechtschreibung, die eine am Schlusse des Buches gegebene Probe (unsere deutsche Sprache um 1950 und um 2000) veranschaulicht. So lange man den Grundsatz anerkennt, dafs eine Sprache etwas nach eigenen Gesetzen Werdendes ist, wird man sicherlich derartige Vergewaltigungen nicht gutheifsen. — Eine auf die

Rechtschreibung bezügliche Schrift, die uns nicht vorgelegen hat, J. Besser, *Vorschläge zur Reform der Orthographie* verlangt nach Gm. 28 eine einheitliche, nationale Rechtschreibung.

Von Übungsbüchern sind uns im Berichtsjahr zugegangen: K. Daniel, *Systematisches Lehrbuch der deutschen Rechtschreibung für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht.* Der auf Grund des amtlichen Regelbuchs für preufsische Schulen zusammengestellte Stoff ist praktisch geordnet und übersichtlich; die Regeln sind gut und klar gefafst, die Beispiele könnten noch reichhaltiger sein. — J. Meyer, *Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Rechtschreibung, nach den preufsischen, bayerischen, sächsischen und württembergischen Regeln*, 3. Aufl. bietet reichen Stoff für die Übungen, und zwar nicht allein einzelne Sätze, sondern auch zusammenhängende Stücke. Ein besonderer Abschnitt am Schlufs ist auch den Fremdwörtern und ihrer Verdeutschung gewidmet. Von L. Vöhringer, *Deutsches Rechtschreib- und Aufsatzbuch nebst sprachlichen Übungen in vier stufenmäfsig geordneten Kursen* ist uns der 3. und 4. Kurs in 3. Aufl. zugegangen. Das praktische Büchlein entspricht wohl am meisten den Bedürfnissen der oberen Abteilung einer Volksschule, kann aber auch in den unteren Klassen höherer Lehranstalten Verwendung finden. Von ähnlichen Hilfsmitteln nennen die einschlägigen Zeitschriften folgende: E. Büttner, *Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung* ist nach BbG. 635 ein sehr brauchbares Rüstzeug. Wir haben das gut verwendbare Buch schon früher mehrfach anerkannt. Dorenwell, *Orthographisches Übungsbuch*, 3. Aufl., zeigt nach dem Urteil von Gm. 28 eine sorgfältige Umarbeitung. Th. Gelbe, *Diktierstoff*, findet ZöG. 1090 nicht die sonst im ganzen gewohnte Anerkennung. Auch BbG. 57 äufsert sich nicht sehr günstig; der Übungsstoff entbehre aller formellen Einheit. G. N. Marschall, *Sprach- und Rechtschreibübungen* kommen nach BbR. 24 einem Bedürfnis entgegen. Auf zwei Jahreskurse berechnet, nehmen sie überall die eigene Geistesthätigkeit des Schülers in Anspruch. G. Stäbler, *Diktate für die unteren Klassen der Gelehrten- und Realschulen* ist nach KW. 527 eine fleifsige Sammlung. K. Stejskal, *Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung* wird Msch. 95 und ZöG. 533 als eine fleifsige Arbeit bestens empfohlen. Über W. Vietor, *Die Aussprache des Schriftdeutschen mit dem Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preufsischen Schulen in phonetischer Schrift wie in phonetischen Texten* äufsert sich ZG. 93, auf den deutschen Schulen werde eine einheitliche Aussprache nicht gelehrt; das lasse sich auch nicht mit einem Schlage durchführen. Dankenswert sei die vollständige phonetische Umschreibung des Wörterverzeichnisses.

II. Die deutsche Lektüre.

1. Vorbemerkungen. Methodisches.

F. Lehmensick, *Der Leseunterricht auf der Oberstufe der einfachen Volksschule nach Ziel und Methode*, Päd. Stud., Jahrg. 13, 1 ff. erklärt als das Ziel dieses Unterrichts, gedruckte und geschriebene Worte und Sätze in Gedanken umzuwandeln. Die Liebe für Litteratur sei zu pflegen. Eine vorbereitende Besprechung müsse der Behandlung vorausgehen; dann solle abschnittweise gelesen werden, und zwar von den Schülern selbst. Die Gedanken seien zu einer Gesamtauffassung zu vereinigen; der Schüler solle zum Aufmerken auf die sprachliche Gestalt angehalten, in ihm Lust zur Nachahmung erweckt werden. Hinsichtlich der in der Volksschule zu behandelnden Stoffe schlägt F. Franke in derselben Zeitschrift S. 152 in dem Aufsatz *Etwas vom Lesen und Lesebuch in der Volksschule* folgendes vor: nach dem Plane von Strobel (Berlin) solle man statt der verschiedenen Lesestücke lieber in Klasse V Grimms Märchen, in IV Sagen aus dem Heimatort, dem Heimatkreise, in III deutsche Sagen, in II und I eine Schulausgabe von Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit benutzen. Dieser Plan sei zwar einseitig, aber gut. Der Inhalt des Lesebuches müsse aus dem Ganzen des Unterrichts heraus bestimmt werden, damit er wieder auf den ganzen Menschen wirken könne. Wenn wir auch mit dem zuletzt ausgesprochenen Grundsatze ganz einverstanden sind, so bezweifeln wir doch, ob namentlich die für die beiden ersten Klassen der Volksschule aufgestellte Auswahl richtig ist.

Die Notwendigkeit der Pflege einer guten Aussprache hebt mit Recht G. Völcker hervor in der bereits genannten Schrift. Seiner Ansicht nach würde diese Pflege eine sehr bedeutende Förderung erhalten, wenn von VI anstatt des Lateinischen das Französische der Begleiter des Deutschen wäre. Feinere Schattierungen der Aussprache lehre gerade das Französische beobachten. Die Klagen darüber, dafs unsere Jugend schlecht liest, sind allgemein verbreitet. So heifst es in dem ersten Bericht der 5. sächsischen Direktoren-Versamlung 1886 *Über den Unterricht in der deutschen Grammatik:* „Unsere Schüler lesen zu schlecht, auch unter den Primanern wird man höchstens ein Drittel zum Vorlesen verwenden können.“ Das klingt wenig ermutigend, aber es ist wohl wahr. Die Lesefertigkeit, welche der Schüler bereits nach VI mitbringen soll, hat sich nun allmählich in sinngemäfses Lesen zu verwandeln. Eine häusliche Vorbereitung der Schüler verwirft Verf., weil er befürchtet, dafs daraus Fehler folgen können. Der Lehrer solle in den beiden unteren Klassen das Stück selber vorlesen, dann lasse er das Gelesene wiederholen, verbessere dabei das Falsche. Auch Chorlesen sei zu üben, weil es nicht allein zum lautrichtigen und geläufigen, sondern auch zum ausdrucksvollen Lesen führen könne. Nach dem Lesen eines Stückes solle man nicht sogleich zum Er-

zählen des Inhalts auffordern, erst müsse die Klasse durch Frage, Antwort, Gegenfrage in die Reihenfolge der Thatsachen und den Gedankengang eingeführt werden. Dadurch könne man ermitteln, ob das Gelesene verstanden sei. Darauf sei das Ganze noch einmal zu lesen und dann wieder zu erzählen. -- In seiner bereits angezogenen ausführlichen Besprechung von R. Lehmann, *Der deutsche Unterricht* erklärt Strack von den drei für das fortschreitende Verständnis der Lektüre aufgestellten Stufen: das anschauliche, historische und kritische Verständnis die beiden ersteren für unklar. Anschaulich solle wohl so viel heifsen wie unmittelbare Anschauung; das sei aber unklar, weil es sich doch immer nur um eine mittelbare Anschauung handele. Nicht anders stehe es mit dem historischen Verständnis; diese Bezeichnung sei von einem Hilfsmittel genommen, das nicht einmal wesentlich sei. Doch seien die methodischen Darlegungen im Folgenden besser als nach der unsicheren Grundlage erwartet werden könne. Strack scheint uns den Begriff historisch nicht in dem von Lehmann gemeinten Sinne gefafst zu haben. Lehmanns Stoffverteilung findet Billigung; ganz richtig würde sie sein, wenn nicht nur auf den deutschen Unterricht, sondern den ganzen Lehrplan Rücksicht genommen wäre. Dieser Gesichtspunkt fehle bei Lehmann.

Der Zweck des deutschen Lesebuches ist nach Lattmann a. a. O. S. 54 ein vierfacher: 1. es soll daran die äufserliche Fertigkeit des Lesens weiter geübt werden. 2. Die Schüler sollen gewöhnt werden, mit Schrift und Laut immer auch ein volles Verständnis des Sinnes zu verbinden. 3. Sie sollen sich an eine gute lautliche Aussprache und Betonung daran gewöhnen. 4. Sie sollen mit den üblichen Formen der Schriftsprache bekannt werden. Vorzugsweise mufs (S. 64) der vierte Zweck sowohl rücksichtlich des Inhaltes als auch der sprachlichen Form mafsgebend sein. Hierbei ist folgendes zu beachten: wenn man von der Haussprache oder Mundart ausgehend die Schüler an eine gute hochdeutsche Sprechsprache gewöhnt, so hat das Lesebuch die Schriftsprache beizubringen, das fertige Hochdeutsch. Sprechsprache und Schriftsprache sind nicht einander gleich; daher ist es ein Fehler, den ganzen deutschen Unterricht an das Lesebuch anzuschliefsen. Die üble Folge dabei ist, dafs das Sprechen des Schülers zu einem Nacherzählen des Gelesenen wird. Eine solche ausschliefsliche Beschäftigung mit der Buchsprache fördert die Geläufigkeit im Schreiben gar nicht. In demselben Sinne spricht sich auch W. Münch, *Vermischte Aufsätze* S. 162 aus. Die Sprechweise unserer Primaner zeige keinen guten Erfolg des Lesebuchunterrichts. — Es ist uns fraglich, ob Lattmann recht daran thut, eine solche Schranke zwischen Schriftsprache und Sprechsprache zu errichten, wenngleich ein gewisser Unterschied zwischen beiden damit nicht geleugnet werden soll. Wir möchten glauben, dafs Übungen im Sprechen an das Lesebuch angelehnt werden können, ohne dafs dabei lediglich die Buchsprache benutzt wird. — Wenn nun das Lesebuch auf die Ausbildung der Schriftsprache hinwirken soll, so mufs der Lesestoff die Muster der schriftlichen Darstellung

bieten. Auf den untersten Stufen mufs er umfassen 1. Erzählungen, die dem Knaben aus der Vorstellung seines eigenen Lebenskreises heraus verständlich sind, 2. Erzählungen und Schilderungen aus der Heimat, 3. aus dem der Klasse zuzuweisenden Teile der vaterländischen Geschichte. Das so verbreitete Lesebuch von Hopf und Paulsiek für VI entspricht den genannten Anforderungen nur zum geringen Teile; nach Inhalt und Ausdruck ist es vielfach gar nicht passend. Wegen der Auswahl und der angemessenen Sprache empfiehlt Verf. sehr den *Deutschen Kinderfreund* von Wilmsen. Ob das Märchen als Lesestoff gerade sehr geeignet sei, sei fraglich, weil es ursprünglich mündliche Überlieferung sei und darin sein wahres Leben beruhe. Was von der VI, überhaupt den unteren Klassen gesagt sei, finde auch auf die anderen Stufen sinnentsprechende Anwendung. Seiner vorhin geäufserten Anschauung gemäfs legt Lattmann auf den prosaischen Inhalt des Lesebuches weniger Gewicht; in III z. B. will er ein poetisches Lesebuch mit einem kleinen prosaischen Anhange, in dem Stilmuster der Beschreibung und der Schilderung stehen. In UII soll neben der litteraturgeschichtlichen Seite die sprachgeschichtliche eintreten. Wie das Sprachgefühl gebildet werden solle, so müsse man den geschichtlichen Boden nicht verlieren.

J. Hartung, *Das deutsche Lesebuch in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten* ZG. 121 geht davon aus, dafs man einerseits Vielseitigkeit, andererseits Einheitlichkeit und Konzentration verlange. Vorläufig walte noch Vielseitigkeit vor, jedoch gebe es auch schon andere Versuche; einige hätten für jede Klasse ein Buch, einen Schriftsteller empfohlen; ein anderer Versuch einer Konzentration sei das Lesebuch von Bellermann, Imelmann, F. Jonas und Suphan, jedoch sei das nationale Prinzip nicht immer durchzuführen und durchgeführt. Eine unabweisbare Forderung sei die, dafs die Lesebücher für die verschiedenen Schulgattungen verschieden seien. Man müsse das Lesebuch mit dem Lesestoff der Schülerbibliothek in Verbindung setzen; dann werde man eine konzentrierte Vielseitigkeit erreichen.

Einige dringende Wünsche an die Herausgeber von Lesebüchern für höhere Schulen äufsert W. Bauder PW. 69; er wünscht eine gröfsere Übersichtlichkeit und Klarheit, dazu auch eine Abgrenzung der Klassenpensen. Das letztere hat eine Bedeutung nur in dem Falle, dafs dasselbe Buch für mehrere Klassen bestimmt ist. Mit den an ein deutsches Lesebuch zu stellenden Anforderungen beschäftigt sich auch Wartenberg, *Bemerkungen über die Einrichtung der deutschen Lesebücher für die höheren Schulen* Gm. 741 ff. Seinen Ausführungen entnehmen wir folgendes: G. Spengler (ZöG. Jahrg. 1891) verlange, 1. das Lesebuch solle einen Lesestoff enthalten, der, in geschlossenen Einheiten geboten, eine Totalauffassung desselben von seiten der Schüler ermögliche und ein vielseitiges Interesse in ihnen wachrufe. 2. Die Reihenfolge solle den Anschlufs der Lektüre an die Jahreszeiten und den gesamten Unterrichtsgang der Klasse erleichtern. 3. Der im Unterricht zu behandelnde Stoff

solle von dem in häuslicher Lektüre zu behandelnden gänzlich geschieden sein. 4. Keine moralisierende Tendenz solle sich geltend machen. 5. Eine Anordnung der Stücke nach Stilgattungen solle unterbleiben. Die zweite Forderung, meint W. mit Recht, habe nur eine beschränkte Berechtigung, zur Erfüllung derselben fehle es an Raum und Zeit. Recht empfehlenswert sei übrigens das Lesebuch von Linnig. Auch die sprachliche Seite sei sehr zu beachten. — Mag sich nun auch in den an den Inhalt eines Lesebuches gemachten Ansprüchen mancherlei Verschiedenheit zeigen, eines haben alle gemeinsam, dafs man nämlich in den Lesebüchern nach einer gewissen Einheitlichkeit streben müsse. Es ist klar, dafs eine solche im Interesse einer besseren Durchdringung liegt und dafs sie somit für die Geistesentwickelung förderlicher sein wird, als ein buntes Allerlei.

Hier finden am geeignetsten zwei Bücher Erwähnung, die sich mit der Rede, dem Sprechen beschäftigen. G. Senff-Georgi, *Die Redekunst, ein Lesebuch für jedermann*, stellt eine systematische Methode der Redekunst dar, welche von den Sprachwerkzeugen und ihrer Thätigkeit und Bedeutung für die Rede ausgeht und eine Anleitung giebt zu einer reinen neuhochdeutschen Aussprache und zur Übung im Vortrage von Prosa und Poesie. Ein gründliches Studium des leicht fafslichen Heftes ist namentlich allen Lehrern des Deutschen dringend zu empfehlen. E. Palleske, *Die Kunst des Vortrages* erschien im Berichtsjahr in 3. Aufl., die einen unveränderten Abdruck der zweiten darstellt. Über das als sehr tüchtig anerkannte Werk brauchen wir jetzt nichts mehr hinzuzufügen.

2. Der Lesestoff.

A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen.

Von den an ein Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen zu stellenden Forderungen ist bereits oben die Rede gewesen. Es liegt auf der Hand, dafs die meisten bisher gebrauchten Lesebücher im Hinblick auf die neuen preufsischen Lehrpläne einer Umgestaltung unterzogen werden müssen. Dieselbe ist mit einigen bereits vorgenommen; inwieweit mit Erfolg, werden wir weiter unten sehen. Ganz neu erschienen ist Heinze und Schroeder, *Neues Lesebuch für höhere Lehranstalten*, Teil I, für VI. Das Vorwort erklärt, dafs die Herausgeber den Forderungen der neuen Lehrpläne nach Möglichkeit nachzukommen bemüht gewesen sind. Dahin gehöre vor allem, dafs in den prosaischen Stücken das Deutschtum recht viel vertreten sei, d. h. deutsche Sage und Geschichte, deutsches Land und Volk; die einzelnen Stücke müfsten nicht zu lang sein, sonst gehe dem Schüler die Übersicht verloren. Auch der Forderung eines Schulmannes sei Rechnung getragen, „dafs die Lesestücke nicht nur inhaltlich dem Verständnis der Unterstufe möglichst angepafst seien, sondern auch ihre Darstellung für den grammatischen Unterricht geeignete Muster gewähre“. Die Auswahl der Gedichte stimme mit der auch in anderen Lesebüchern gebotenen mit Rücksicht darauf überein,

dafs eine grofse Anzahl von Anstalten einen bestimmten Kanon zu lesender und zu lernender Gedichte aufgestellt habe, den dieselben auch in dem neuen Lesebuche möglichst wiederfinden sollten. Stücke moralisierenden Inhaltes seien ganz vermieden, hingegen das Christlich-Religiöse besonders betont. Das sind, wie man sieht, lauter ganz gesunde Gesichtspunkte; bei einem Einblick in das Buch bemerkt man bald, dafs sie in der That mafsgebend gewesen sind. Wir haben eine grofse Zahl von Lesestücken eingehender geprüft und können ihre Angemessenheit nach Inhalt und Form nur bestätigen. Danach glauben wir dem neuen Unternehmen eine gute Zukunft voraussagen zu können. Die 6 von den Verfassern im Vorwort zu grammatischen Übungen bezeichneten Stücke werden ihren Beruf auch ganz gut erfüllen. — W. Miekley und H. Sühring, *Fibel und erstes Lesebuch* nach der auflösend-zusammenstellenden Lehrweise, 2. vermehrte Auflage, 1. Teil, umfafst das erste Schuljahr. Die Verff. gehen von dem richtigen Grundsatze aus, dafs Lesen und Rechtschreiben schon im ersten Leseunterrichte möglichst auf gleicher Höhe gehalten werden müssen. Die Wörter des Schreibstoffes als auch die Musterwörter der folgenden Stufen müssen die eingehendste unterrichtliche Behandlung erfahren. Das an Stoff ziemlich reiche Buch scheint für den Anfangsunterricht recht geeignet zu sein. Das *Lesebuch für höhere Lehranstalten* herausgegeben von den Fachlehrern für deutsche Sprache an der Königl. Ludwigs-Kreisrealschule in München ist in seinem 2. Teile in 2. Auflage ausgegeben. Es umfafst 193 Prosastücke von mäfsiger Ausdehnung, die ihren Stoff den mannigfachsten Gebieten entnehmen. Bei der Auswahl ist auch auf die verschiedenen Stilgattungen Rücksicht genommen worden. Die Zahl der aus alter Sage entlehnten Stücke ist auf 6 beschränkt; weit erheblicher sind die deutschen Götter- und Heldensagen. Immerhin gehört das Buch aber nicht zu denen, die nach dem oben ausgesprochenen Grundsatze eine Konzentration des Stoffes zeigen. Die 153 Gedichte umfassen den etwa für IV und III ausreichenden Stoff. Die letzten 8 derselben sind Proben deutscher Mundarten. Wir haben bereits im vorigen Jb. darauf hingewiesen, dafs von manchen Seiten auch solche gewünscht und empfohlen werden. Dafs der Prosa-Abteilung eine Anzahl von Sprichwörtern angefügt ist, erscheint uns recht praktisch.

Von dem durch die Lehrer der deutschen Sprache an dem Kgl. Realgymnasium in Doebeln herausgegebenen *Deutschen Lesebuche für höhere Lehranstalten* ist bereits die 2. Aufl. der ersten Abteilung des 4. Teiles (UIII) erschienen. Das Buch hat eine seinem Werte entsprechende gute Aufnahme gefunden. Dem BbG. 414 ausgesprochenen Urteile, welches dasselbe sehr brauchbar nennt, mufs man durchaus beistimmen. Der Beurteiler wundert sich, dafs unter den Verfassern der Lesestücke Lingg nicht vertreten sei. In dieser neuen Auflage ist, der jetzigen Richtung entsprechend, das Vaterländische noch mehr als früher betont; die Abschnitte aus anderen Gebieten sind mit den Pensen der Klasse in Beziehung gesetzt. Einen grammatischen Anhang haben die Verff. nicht

beigegeben, weil sie der Ansicht waren, dafs dadurch das im grammatischen Unterricht so notwendige induktive Verfahren geschädigt werde. Mundartliches wurde ausgeschlossen, weil es nur verwirrend wirken könne, während man auf Übung in gutem mustergültigen Schriftdeutsch hauptsächlich, namentlich auf den unteren Stufen, bedacht sein müsse. Die Auswahl ist reichlich und bietet des Vortrefflichen genug. — Auf dem Grunde der neueren Unterrichtsbestimmungen bezw. Lehrpläne ist entstanden *Vaterländisches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten* von E. Boesser und F. Lindner. In erster Linie für das Kadetten-Corps (die Klassen VI bis OIII) bestimmt, ist das Buch auch für andere höhere Lehranstalten ganz gut verwendbar. In demselben wiegt, wie der Titel schon sagt, das Vaterländische durchaus vor. Es enthält nur Prosastücke; die für die genannten Klassenstufen erforderlichen Gedichte sollen in einer vaterländischen Gedichtsammlung folgen. Das Werk gliedert sich in Gruppen, die für die einzelnen Klassen bestimmt sind; vielleicht wäre es besser gewesen, sie auch gesondert herauszugeben.

Hieran schliefsen wir die Erwähnung einiger uns im Berichtsjahr zugegangenen Sammlungen von Gedichten, die zum Gebrauch in höheren Schulen bestimmt sind. F. Meister, *Sammlung deutscher Gedichte für höhere Lehranstalten*, gehört bereits einer früheren Zeit an und umfafst die Klassen IV, III und II. Die Auswahl wird kaum ein wichtigeres Gedicht vermissen lassen. Den Abdruck einzelner Abschnitte aus klassischen Bühnenstücken (wie S. 238 und 392) halten wir für überflüssig; der Schüler lernt ja die ganzen Werke später kennen, da braucht er vorher auch keine Bruchstücke daraus. Eine ausgiebigere Ausnutzung der vaterländischen Lyrik der grofsen Jahre 1870/71 müssen wir wünschen, wenngleich man nicht sagen kann, dafs dieselbe unbeachtet geblieben ist. Im ganzen bietet das Buch für den Schulgebrauch nach unserer Ansicht zu viel; Sammlungen nach der Weise des alten Echtermeyer halten wir jetzt nicht mehr für angebracht. Ganz besondere Zwecke soll J. Bintz, *Ausgewählte Gedichte geschichtlichen Inhaltes* erfüllen. Das Buch wird mit seinen 300 nach der Zeitfolge geordneten Gedichten zum Verständnis der Geschichte sicherlich viel beitragen. Wo es nötig scheint, werden kurze Einleitungen gegeben. Auch hier wünschen wir der neueren Kriegslyrik einen gröfseren Raum gegönnt zu sehen. So würde, um nur eines anzuführen, das grofsartige Gedicht von F. Dahn, *Die Schlacht von Sedan* hier sehr gut einen Platz erhalten können. -- C. Böttcher, *Ausgewählte Dichtungen zum Auswendiglernen, für höhere Lehranstalten als Kanon*, entspricht, wie das auch schon frühere günstige Urteile betonten, nach Umfang und Inhalt den Bedürfnissen der höheren Schulen. Von den Abschnitten aus Dramen hätte Verf. aus dem von uns bereits angegebenen Grunde absehen können. — Eine recht praktische Sammlung ist F. Otto, *Hohenzollern. Vaterländische Dichtungen für Schule und Haus.* Aus der älteren und neueren vaterländischen Lyrik

ist hier das beste, in einer auch die Bedürfnisse der Schule befriedigenden Weise zusammengestellt. Hier ist reicher Stoff für die vaterländischen Gedenktage. Die genaue Quellenangabe ist dankenswert. Wir wünschen das Buch in allen Lehrer- und Schülerbibliotheken, womöglich in einigen Abdrücken vertreten. Die Ausstattung ist geschmackvoll, der Preis verhältnismäfsig recht gering. Das Werkchen eignet sich übrigens auch ganz vortrefflich zu Geschenken an Schüler.

Das *Deutsche Lesebuch* von Bellermann, Imelmann, F. Jonas und Suphan wird in seinem für die Vorschule bestimmten Teile PA. 310 sehr gelobt. v. Dadelsen, *Deutsches Lesebuch für höhere Schulen*, Teil I für VI pafst sich nach Gm. 695 inhaltlich den Bedürfnissen der Klasse gut an. Ernst und Tews *Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen* in 3 Bdn. ist nach Päd. Stud. 54, abgesehen von einzelnen an wenigen Lesestücken zu machenden Ausstellungen, durchaus anzuerkennen. F. Linnig, *Deutsches Lesebuch* (es handelt sich um Teil 2) ist, wie ZG. 312 urteilt, zu billigen, besonders auch in den neueren Beifügungen. Vergl. auch CO. 758. Auch BbG. 415 enthält eine Empfehlung des Werkes. Teil I desselben wird ZlS. 61 günstig beurteilt, auch der Anhang, ein Abrifs der Grammatik, findet Billigung, nur meint der Beurteiler, dafs die Formen kömmst und kömmt nicht als berechtigt anzusehen seien. H. Masius *Deutsches Lesebuch für höhere Unterrichtsanstalten*, I. Teil für untere Klassen, findet eine verdiente Empfehlung BbG. 416. H. Oeser, *Hausbuch aus deutscher Dichtung und Prosa* ist nach SwS. 197 Lesebuch und Lehrbuch. Beurteiler kennt kein Buch, welches bei gleichem Umfange so viel Bedeutendes biete. Prosch und Wiedenhofer, *Deutsches Lesebuch für österreichische Obergymnasien*, 2. Teil, hat nach ZöG. 1015 vor anderen einen grofsen Vorzug in den knappen und doch alles Wichtige enthaltenden litteraturgeschichtlichen Beigaben. Ebendort Jahrg. 43, S. 143, heifst es, das Buch mache einen guten Eindruck durch die mafsvolle Anlage des Lehr- und Lesestoffs, der Lehrstoff sei anregend dargestellt, die Proben seien mit Geschmack gewählt. Im Ausdruck sei einzelnes zu bessern. Bd. 1—3 desselben Werkes fanden wir ZR. 474, Bd. 2 ebenda 608 empfohlen; der letztere stelle den Fortschritt der einzelnen Zeitabschnitte der Litteratur zusammentreffend und klar dar. Über B. Schultz, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, 1. Teil, für die unteren und mittleren Klassen, 9. Aufl., fällt CO. 691 ein sehr günstiges Urteil. G. Wendt, *Deutsches Lesebuch*, 1. Teil, 2. Aufl., kann nach BbG. 113 als ein angemessenes Lehrmittel gelten. Im Anschlufs hieran sei noch genannt K. Holdermann, *Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen*, von dem uns der für das 2. und 3. Schuljahr bestimmte Band vorliegt. Das Buch ist herausgegeben auf Grund der Verhandlungen des badischen und elsafslothringischen Zweigvereins für das höhere Mädchenschulwesen. Die Auswahl ist nach unserem Ermessen praktisch, die 45 hinzugefügten recht hübschen Abbildungen dienen sehr gut zur Veranschaulichung. Sehr betont ist das Vaterländische.

in Berlin verdient nach BbR. 187 wegen des Geschickes der Zusammenstellung Anerkennung. Nicht eigentlich für die Schule, aber doch für den Gebrauch von Schülern und für einen weiteren Kreis Bildungsbedürftiger ist bestimmt E. Wasserzieher, *Aus dem Leben der deutschen Sprache.* „Das vorliegende Bändchen soll eine Einführung in die deutsche Sprache sein für alle diejenigen, die den eigentlich wissenschaftlichen Weg nicht betreten können.“ Wir wünschen dem trefflichen Werkchen, welches in leichter und für jeden verständlicher Weise eine Geschichte der deutschen Sprache bietet, und in das Leben derselben, ihre Lautgesetze u. s. w. einführt, die weiteste Verbreitung. Ganz besonders interessant sind in demselben auch die Abschnitte über die Eigennamen.

Wenn auch nicht ausschliefslich in das Gebiet der Grammatik gehörend, wird doch wohl am passendsten hier G. Wustmann, *Allerhand Sprachdummheiten* angefügt, ein Werk, welches nach SwS. 238 eine klare und lebensvolle Auffassung der Regeln zeigt; indes oft müsse man fragen: Wozu der Lärm? Gar häufig zeige sich zu viel Temperament, zu wenig Besonnenheit. ZG. 559 findet die Einleitung vortrefflich, doch male Verf. zu schwarz, und einzelnes sei übertrieben. In dem Aufsatz *Die Stellung der Schule im Kampfe gegen Sprachdummheiten und Sprachverwilderung* Gm. 565 ff., 605 ff. behandelt A. Matthias das Buch von Wustmann ausführlicher. W. habe grofse Erfahrung, sein Mahnruf sei ganz richtig, Schuld hätten aber nicht allein die Zeitungsschreiber, Juristen, der Kanzleistil u. s. w., sondern alle, auch die Lehrer. Es sei jedoch nicht ganz leicht, zu entscheiden, was Sprachdummheit sei. Jedenfalls müsse die Schule in diesen Kampf eintreten. Auch die Lehrpläne bestimmten, wo anzuknüpfen sei; auch das Wie? deuteten sie an. Man solle sich auf das Notwendigste beschränken und an Beispiele halten. Endlich enthalten die Päd. Stud. S. 187 und ZR. 55 eine sehr anerkennende Beurteilung desselben Werkes. ZlS. 222 findet, dafs das Buch eine besondere Bedeutung für lateinlose höhere Schulen hat.

B. Wissenschaftliche Hilfsmittel.

A. Engelien, *Grammatik der neuhochdeutschen Sprache* ist im Berichtsjahr bereits in 4. Aufl. erschienen, gewifs ein Zeugnis für die Brauchbarkeit des Buches. Wir haben hier kein Lehrmittel für die Schule vor uns, sondern ein für Studierende und Lehrer in hohem Grade geeignetes Werk, welches auf 608 Seiten in gröfster Vollständigkeit mit einer erstaunlichen Reichhaltigkeit an Beispielen auf streng wissenschaftlicher Grundlage alle Seiten der nhd. Grammatik mit vielerlei interessanten Ausblicken auf die Wortabstammung behandelt. Wenn Verf. im Vorwort zur 2. Aufl. sagt, es sei zu seiner Kenntnis gelangt, dafs sein Buch vielfach mit zur Vorbereitung auf die wissenschaftliche Staatsprüfung gedient habe und von vielen mit der Prüfung Beauftragten geradezu empfohlen worden sei, so finden wir das nach einem genaueren Einblick in dasselbe

nur ganz natürlich, denn es eignet sich dazu vortrefflich. Aber, wie gesagt, auch der Lehrer wird, wenn er über irgend eine grammatische Frage sich Rat erholen will, denselben darin stets finden. Wortlehre und Syntax sind in gleicher Ausführlichkeit behandelt. Ein Verzeichnis der gebräuchlichsten Lehnwörter (S. 297) ist eine sehr erwünschte Beigabe; ein ausführliches Sach- und Wortregister am Schlufs macht den Gebrauch leicht und bequem. F. Kluge, *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* liegt in seinen 4 ersten Lieferungen bereits in 5. Ausgabe vor. Wir haben das gediegene Buch schon früher seinem vollen Werte nach gewürdigt; das Erscheinen der 5. Auflage zeigt, wie allgemein die Anerkennung desselben ist. Ein wissenschaftliches Hilfsmittel von grofsem Werte ist nach CO. 434 und 564 H. Paul, *Grundriss der germanischen Philologie.* G. Burghauser, *Indogermanische Präsensbildung im Germanischen*, findet sich Gm. 826 empfohlen.

3. Rechtschreibung.

Zu einer Vereinfachung unserer Rechtschreibung — aber nicht einer gewaltsamen, sondern einer mafsvollen auf dem Boden des Bestehenden — fordert Th. Büsch in dem Aufsatz *Zur deutschen Rechtschreibung* auf. Als Grundsatz solle man aufstellen: Was nicht kurz ist, ist lang. Damit falle ein grofser Teil von Ballast fort. Neue Schriftzeichen brauche man nicht. P. Kogler, *Die Dehnungsfrage in unserer Rechtschreibung* stellt ganz ähnliche Forderungen auf. Fortbleiben sollen alle blofsen Dehnungszeichen. Wenn dann das in diesem Sinne gebrauchte h geschwunden ist, so kann beantragt werden: h für jetziges weiches ch, ch für geschärftes ch und nach kurzen Selbstlauten einzuführen, sch könne zu sh vereinfacht werden. Für jeden geschärften s-Laut solle man ſs gebrauchen. Eine Sprachprobe am Schlufs veranschaulicht die vom Verf. empfohlene Schreibung. Trotz aller Vorsicht mutet dieselbe doch wunderlich an. — Viel weiter als die beiden genannten Schriften geht F. Mählifs, *Die Schrecken der deutschen Sprache. Vorschläge zur vernünftigen Umgestaltung und Vereinfachung des Deutschen zum Zwecke seiner leichteren Erlernung und Ausbreitung.* Das Heftchen bezieht sich nicht allein auf die Rechtschreibung, sondern auch auf andere grammatische Dinge. Eine Vereinfachung wünscht Verf. in der Konstruktion der Präpositionen, im grammatischen Geschlecht der Hauptwörter (die meisten Substantiva sollen der Einfachheit wegen Maskulina sein), in der Konjugation der Zeitwörter (die meisten sollen regelmäfsig abgewandelt werden), alle intransitiven Zeitwörter werden mit haben, nicht mit sein abgewandelt. Dazu kommen dann noch einzelne Änderungen in der Rechtschreibung, die eine am Schlusse des Buches gegebene Probe (unsere deutsche Sprache um 1950 und um 2000) veranschaulicht. So lange man den Grundsatz anerkennt, dafs eine Sprache etwas nach eigenen Gesetzen Werdendes ist, wird man sicherlich derartige Vergewaltigungen nicht gutheifsen. — Eine auf die

Rechtschreibung bezügliche Schrift, die uns nicht vorgelegen hat, J. Besser, *Vorschläge zur Reform der Orthographie* verlangt nach Gm. 28 eine einheitliche, nationale Rechtschreibung.

Von Übungsbüchern sind uns im Berichtsjahr zugegangen: K. Daniel, *Systematisches Lehrbuch der deutschen Rechtschreibung für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht.* Der auf Grund des amtlichen Regelbuchs für preufsische Schulen zusammengestellte Stoff ist praktisch geordnet und übersichtlich; die Regeln sind gut und klar gefafst, die Beispiele könnten noch reichhaltiger sein. — J. Meyer, *Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Rechtschreibung, nach den preufsischen, bayerischen, sächsischen und württembergischen Regeln*, 3. Aufl. bietet reichen Stoff für die Übungen, und zwar nicht allein einzelne Sätze, sondern auch zusammenhängende Stücke. Ein besonderer Abschnitt am Schlufs ist auch den Fremdwörtern und ihrer Verdeutschung gewidmet. Von L. Vöhringer, *Deutsches Rechtschreib- und Aufsatzbuch nebst sprachlichen Übungen in vier stufenmäfsig geordneten Kursen* ist uns der 3. und 4. Kurs in 3. Aufl. zugegangen. Das praktische Büchlein entspricht wohl am meisten den Bedürfnissen der oberen Abteilung einer Volksschule, kann aber auch in den unteren Klassen höherer Lehranstalten Verwendung finden. Von ähnlichen Hilfsmitteln nennen die einschlägigen Zeitschriften folgende: E. Büttner, *Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung* ist nach BbG. 635 ein sehr brauchbares Rüstzeug. Wir haben das gut verwendbare Buch schon früher mehrfach anerkannt. Dorenwell, *Orthographisches Übungsbuch*, 3. Aufl., zeigt nach dem Urteil von Gm. 28 eine sorgfältige Umarbeitung. Th. Gelbe, *Diktierstoff*, findet ZöG. 1090 nicht die sonst im ganzen gewohnte Anerkennung. Auch BbG. 57 äufsert sich nicht sehr günstig; der Übungsstoff entbehre aller formellen Einheit. G. N. Marschall, *Sprach- und Rechtschreibübungen* kommen nach BbR. 24 einem Bedürfnis entgegen. Auf zwei Jahreskurse berechnet, nehmen sie überall die eigene Geistesthätigkeit des Schülers in Anspruch. G. Stäbler, *Diktate für die unteren Klassen der Gelehrten- und Realschulen* ist nach KW. 527 eine fleifsige Sammlung. K. Stejskal, *Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung* wird Msch. 95 und ZöG. 533 als eine fleifsige Arbeit bestens empfohlen. Über W. Vietor, *Die Aussprache des Schriftdeutschen mit dem Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preufsischen Schulen in phonetischer Schrift wie in phonetischen Texten* äufsert sich ZG. 93, auf den deutschen Schulen werde eine einheitliche Aussprache nicht gelehrt; das lasse sich auch nicht mit einem Schlage durchführen. Dankenswert sei die vollständige phonetische Umschreibung des Wörterverzeichnisses.

II. Die deutsche Lektüre.

1. Vorbemerkungen. Methodisches.

F. Lehmensick, *Der Leseunterricht auf der Oberstufe der einfachen Volksschule nach Ziel und Methode*, Päd. Stud., Jahrg. 13, 1 ff. erklärt als das Ziel dieses Unterrichts, gedruckte und geschriebene Worte und Sätze in Gedanken umzuwandeln. Die Liebe für Litteratur sei zu pflegen. Eine vorbereitende Besprechung müsse der Behandlung vorausgehen; dann solle abschnittweise gelesen werden, und zwar von den Schülern selbst. Die Gedanken seien zu einer Gesamtauffassung zu vereinigen; der Schüler solle zum Aufmerken auf die sprachliche Gestalt angehalten, in ihm Lust zur Nachahmung erweckt werden. Hinsichtlich der in der Volksschule zu behandelnden Stoffe schlägt F. Franke in derselben Zeitschrift S. 152 in dem Aufsatz *Etwas vom Lesen und Lesebuch in der Volksschule* folgendes vor: nach dem Plane von Strobel (Berlin) solle man statt der verschiedenen Lesestücke lieber in Klasse V Grimms Märchen, in IV Sagen aus dem Heimatort, dem Heimatkreise, in III deutsche Sagen, in II und I eine Schulausgabe von Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit benutzen. Dieser Plan sei zwar einseitig, aber gut. Der Inhalt des Lesebuches müsse aus dem Ganzen des Unterrichts heraus bestimmt werden, damit er wieder auf den ganzen Menschen wirken könne. Wenn wir auch mit dem zuletzt ausgesprochenen Grundsatze ganz einverstanden sind, so bezweifeln wir doch, ob namentlich die für die beiden ersten Klassen der Volksschule aufgestellte Auswahl richtig ist.

Die Notwendigkeit der Pflege einer guten Aussprache hebt mit Recht G. Völcker hervor in der bereits genannten Schrift. Seiner Ansicht nach würde diese Pflege eine sehr bedeutende Förderung erhalten, wenn von VI anstatt des Lateinischen das Französische der Begleiter des Deutschen wäre. Feinere Schattierungen der Aussprache lehre gerade das Französische beobachten. Die Klagen darüber, dafs unsere Jugend schlecht liest, sind allgemein verbreitet. So heifst es in dem ersten Bericht der 5. sächsischen Direktoren-Versamlung 1886 *Über den Unterricht in der deutschen Grammatik:* „Unsere Schüler lesen zu schlecht, auch unter den Primanern wird man höchstens ein Drittel zum Vorlesen verwenden können." Das klingt wenig ermutigend, aber es ist wohl wahr. Die Lesefertigkeit, welche der Schüler bereits nach VI mitbringen soll, hat sich nun allmählich in sinngemäfses Lesen zu verwandeln. Eine häusliche Vorbereitung der Schüler verwirft Verf., weil er befürchtet, dafs daraus Fehler folgen können. Der Lehrer solle in den beiden unteren Klassen das Stück selber vorlesen, dann lasse er das Gelesene wiederholen, verbessere dabei das Falsche. Auch Chorlesen sei zu üben, weil es nicht allein zum lautrichtigen und geläufigen, sondern auch zum ausdrucksvollen Lesen führen könne. Nach dem Lesen eines Stückes solle man nicht sogleich zum Er-

zählen des Inhalts auffordern, erst müsse die Klasse durch Frage, Antwort, Gegenfrage in die Reihenfolge der Thatsachen und den Gedankengang eingeführt werden. Dadurch könne man ermitteln, ob das Gelesene verstanden sei. Darauf sei das Ganze noch einmal zu lesen und dann wieder zu erzählen. -- In seiner bereits angezogenen ausführlichen Besprechung von R. Lehmann, *Der deutsche Unterricht* erklärt Strack von den drei für das fortschreitende Verständnis der Lektüre aufgestellten Stufen: das anschauliche, historische und kritische Verständnis die beiden ersteren für unklar. Anschaulich solle wohl so viel heifsen wie unmittelbare Anschauung; das sei aber unklar, weil es sich doch immer nur um eine mittelbare Anschauung handele. Nicht anders stehe es mit dem historischen Verständnis; diese Bezeichnung sei von einem Hilfsmittel genommen, das nicht einmal wesentlich sei. Doch seien die methodischen Darlegungen im Folgenden besser als nach der unsicheren Grundlage erwartet werden könne. Strack scheint uns den Begriff historisch nicht in dem von Lehmann gemeinten Sinne gefafst zu haben. Lehmanns Stoffverteilung findet Billigung; ganz richtig würde sie sein, wenn nicht nur auf den deutschen Unterricht, sondern den ganzen Lehrplan Rücksicht genommen wäre. Dieser Gesichtspunkt fehle bei Lehmann.

Der Zweck des deutschen Lesebuches ist nach Lattmann a. a. O. S. 54 ein vierfacher: 1. es soll daran die äufserliche Fertigkeit des Lesens weiter geübt werden. 2. Die Schüler sollen gewöhnt werden, mit Schrift und Laut immer auch ein volles Verständnis des Sinnes zu verbinden. 3. Sie sollen sich an eine gute lautliche Aussprache und Betonung daran gewöhnen. 4. Sie sollen mit den üblichen Formen der Schriftsprache bekannt werden. Vorzugsweise mufs (S. 64) der vierte Zweck sowohl rücksichtlich des Inhaltes als auch der sprachlichen Form mafsgebend sein. Hierbei ist folgendes zu beachten: wenn man von der Haussprache oder Mundart ausgehend die Schüler an eine gute hochdeutsche Sprechsprache gewöhnt, so hat das Lesebuch die Schriftsprache beizubringen, das fertige Hochdeutsch. Sprechsprache und Schriftsprache sind nicht einander gleich; daher ist es ein Fehler, den ganzen deutschen Unterricht an das Lesebuch anzuschliefsen. Die üble Folge dabei ist, dafs das Sprechen des Schülers zu einem Nacherzählen des Gelesenen wird. Eine solche ausschliefsliche Beschäftigung mit der Buchsprache fördert die Geläufigkeit im Schreiben gar nicht. In demselben Sinne spricht sich auch W. Münch, *Vermischte Aufsätze* S. 162 aus. Die Sprechweise unserer Primaner zeige keinen guten Erfolg des Lesebuchunterrichts. — Es ist uns fraglich, ob Lattmann recht daran thut, eine solche Schranke zwischen Schriftsprache und Sprechsprache zu errichten, wenngleich ein gewisser Unterschied zwischen beiden damit nicht geleugnet werden soll. Wir möchten glauben, dafs Übungen im Sprechen an das Lesebuch angelehnt werden können, ohne dafs dabei lediglich die Buchsprache benutzt wird. — Wenn nun das Lesebuch auf die Ausbildung der Schriftsprache hinwirken soll, so mufs der Lesestoff die Muster der schriftlichen Darstellung

bieten. Auf den untersten Stufen mufs er umfassen 1. Erzählungen, die dem Knaben aus der Vorstellung seines eigenen Lebenskreises heraus verständlich sind, 2. Erzählungen und Schilderungen aus der Heimat, 3. aus dem der Klasse zuzuweisenden Teile der vaterländischen Geschichte. Das so verbreitete Lesebuch von Hopf und Paulsiek für VI entspricht den genannten Anforderungen nur zum geringen Teile; nach Inhalt und Ausdruck ist es vielfach gar nicht passend. Wegen der Auswahl und der angemessenen Sprache empfiehlt Verf. sehr den *Deutschen Kinderfreund* von Wilmsen. Ob das Märchen als Lesestoff gerade sehr geeignet sei, sei fraglich, weil es ursprünglich mündliche Überlieferung sei und darin sein wahres Leben beruhe. Was von der VI, überhaupt den unteren Klassen gesagt sei, finde auch auf die anderen Stufen sinnentsprechende Anwendung. Seiner vorhin geäufserten Anschauung gemäfs legt Lattmann auf den prosaischen Inhalt des Lesebuches weniger Gewicht; in III z. B. will er ein poetisches Lesebuch mit einem kleinen prosaischen Anhange, in dem Stilmuster der Beschreibung und der Schilderung stehen. In UII soll neben der litteraturgeschichtlichen Seite die sprachgeschichtliche eintreten. Wie das Sprachgefühl gebildet werden solle, so müsse man den geschichtlichen Boden nicht verlieren.

J. Hartung, *Das deutsche Lesebuch in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten* ZG. 121 geht davon aus, dafs man einerseits Vielseitigkeit, andererseits Einheitlichkeit und Konzentration verlange. Vorläufig walte noch Vielseitigkeit vor, jedoch gebe es auch schon andere Versuche; einige hätten für jede Klasse ein Buch, einen Schriftsteller empfohlen; ein anderer Versuch einer Konzentration sei das Lesebuch von Bellermann, Imelmann, F. Jonas und Suphan, jedoch sei das nationale Prinzip nicht immer durchzuführen und durchgeführt. Eine unabweisbare Forderung sei die, dafs die Lesebücher für die verschiedenen Schulgattungen verschieden seien. Man müsse das Lesebuch mit dem Lesestoff der Schülerbibliothek in Verbindung setzen; dann werde man eine konzentrierte Vielseitigkeit erreichen.

Einige dringende Wünsche an die Herausgeber von Lesebüchern für höhere Schulen äufsert W. Bauder PW. 69; er wünscht eine gröfsere Übersichtlichkeit und Klarheit, dazu auch eine Abgrenzung der Klassenpensen. Das letztere hat eine Bedeutung nur in dem Falle, dafs dasselbe Buch für mehrere Klassen bestimmt ist. Mit den an ein deutsches Lesebuch zu stellenden Anforderungen beschäftigt sich auch Wartenberg, *Bemerkungen über die Einrichtung der deutschen Lesebücher für die höheren Schulen* Gm. 741 ff. Seinen Ausführungen entnehmen wir folgendes: G. Spengler (ZöG. Jahrg. 1891) verlange, 1. das Lesebuch solle einen Lesestoff enthalten, der, in geschlossenen Einheiten geboten, eine Totalauffassung desselben von seiten der Schüler ermögliche und ein vielseitiges Interesse in ihnen wachrufe. 2. Die Reihenfolge solle den Anschlufs der Lektüre an die Jahreszeiten und den gesamten Unterrichtsgang der Klasse erleichtern. 3. Der im Unterricht zu behandelnde Stoff

solle von dem in häuslicher Lektüre zu behandelnden gänzlich geschieden sein. 4. Keine moralisierende Tendenz solle sich geltend machen. 5. Eine Anordnung der Stücke nach Stilgattungen solle unterbleiben. Die zweite Forderung, meint W. mit Recht, habe nur eine beschränkte Berechtigung, zur Erfüllung derselben fehle es an Raum und Zeit. Recht empfehlenswert sei übrigens das Lesebuch von Linnig. Auch die sprachliche Seite sei sehr zu beachten. — Mag sich nun auch in den an den Inhalt eines Lesebuches gemachten Ansprüchen mancherlei Verschiedenheit zeigen, eines haben alle gemeinsam, dafs man nämlich in den Lesebüchern nach einer gewissen Einheitlichkeit streben müsse. Es ist klar, dafs eine solche im Interesse einer besseren Durchdringung liegt und dafs sie somit für die Geistesentwickelung förderlicher sein wird, als ein buntes Allerlei.

Hier finden am geeignetsten zwei Bücher Erwähnung, die sich mit der Rede, dem Sprechen beschäftigen. G. Senff-Georgi, *Die Redekunst, ein Lesebuch für jedermann*, stellt eine systematische Methode der Redekunst dar, welche von den Sprachwerkzeugen und ihrer Thätigkeit und Bedeutung für die Rede ausgeht und eine Anleitung giebt zu einer reinen neuhochdeutschen Aussprache und zur Übung im Vortrage von Prosa und Poesie. Ein gründliches Studium des leicht fafslichen Heftes ist namentlich allen Lehrern des Deutschen dringend zu empfehlen. E. Palleske, *Die Kunst des Vortrages* erschien im Berichtsjahr in 3. Aufl., die einen unveränderten Abdruck der zweiten darstellt. Über das als sehr tüchtig anerkannte Werk brauchen wir jetzt nichts mehr hinzuzufügen.

2. Der Lesestoff.

A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen.

Von den an ein Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen zu stellenden Forderungen ist bereits oben die Rede gewesen. Es liegt auf der Hand, dafs die meisten bisher gebrauchten Lesebücher im Hinblick auf die neuen preufsischen Lehrpläne einer Umgestaltung unterzogen werden müssen. Dieselbe ist mit einigen bereits vorgenommen; inwieweit mit Erfolg, werden wir weiter unten sehen. Ganz neu erschienen ist Heinze und Schroeder, *Neues Lesebuch für höhere Lehranstalten*, Teil I, für VI. Das Vorwort erklärt, dafs die Herausgeber den Forderungen der neuen Lehrpläne nach Möglichkeit nachzukommen bemüht gewesen sind. Dahin gehöre vor allem, dafs in den prosaischen Stücken das Deutschtum recht viel vertreten sei, d. h. deutsche Sage und Geschichte, deutsches Land und Volk; die einzelnen Stücke müfsten nicht zu lang sein, sonst gehe dem Schüler die Übersicht verloren. Auch der Forderung eines Schulmannes sei Rechnung getragen, „dafs die Lesestücke nicht nur inhaltlich dem Verständnis der Unterstufe möglichst angepafst seien, sondern auch ihre Darstellung für den grammatischen Unterricht geeignete Muster gewähre“. Die Auswahl der Gedichte stimme mit der auch in anderen Lesebüchern gebotenen mit Rücksicht darauf überein,

dafs eine grofse Anzahl von Anstalten einen bestimmten Kanon zu lesender und zu lernender Gedichte aufgestellt habe, den dieselben auch in dem neuen Lesebuche möglichst wiederfinden sollten. Stücke moralisierenden Inhaltes seien ganz vermieden, hingegen das Christlich-Religiöse besonders betont. Das sind, wie man sieht, lauter ganz gesunde Gesichtspunkte; bei einem Einblick in das Buch bemerkt man bald, dafs sie in der That mafsgebend gewesen sind. Wir haben eine grofse Zahl von Lesestücken eingehender geprüft und können ihre Angemessenheit nach Inhalt und Form nur bestätigen. Danach glauben wir dem neuen Unternehmen eine gute Zukunft voraussagen zu können. Die 6 von den Verfassern im Vorwort zu grammatischen Übungen bezeichneten Stücke werden ihren Beruf auch ganz gut erfüllen. — W. Miekley und H. Sühring, *Fibel und erstes Lesebuch* nach der auflösend-zusammenstellenden Lehrweise, 2. vermehrte Auflage, 1. Teil, umfafst das erste Schuljahr. Die Verff. gehen von dem richtigen Grundsatze aus, dafs Lesen und Rechtschreiben schon im ersten Leseunterrichte möglichst auf gleicher Höhe gehalten werden müssen. Die Wörter des Schreibstoffes als auch die Musterwörter der folgenden Stufen müssen die eingehendste unterrichtliche Behandlung erfahren. Das an Stoff ziemlich reiche Buch scheint für den Anfangsunterricht recht geeignet zu sein. Das *Lesebuch für höhere Lehranstalten* herausgegeben von den Fachlehrern für deutsche Sprache an der Königl. Ludwigs-Kreisrealschule in München ist in seinem 2. Teile in 2. Auflage ausgegeben. Es umfafst 193 Prosastücke von mäfsiger Ausdehnung, die ihren Stoff den mannigfachsten Gebieten entnehmen. Bei der Auswahl ist auch auf die verschiedenen Stilgattungen Rücksicht genommen worden. Die Zahl der aus alter Sage entlehnten Stücke ist auf 6 beschränkt; weit erheblicher sind die deutschen Götter- und Heldensagen. Immerhin gehört das Buch aber nicht zu denen, die nach dem oben ausgesprochenen Grundsatze eine Konzentration des Stoffes zeigen. Die 153 Gedichte umfassen den etwa für IV und III ausreichenden Stoff. Die letzten 8 derselben sind Proben deutscher Mundarten. Wir haben bereits im vorigen Jb. darauf hingewiesen, dafs von manchen Seiten auch solche gewünscht und empfohlen werden. Dafs der Prosa-Abteilung eine Anzahl von Sprichwörtern angefügt ist, erscheint uns recht praktisch.

Von dem durch die Lehrer der deutschen Sprache an dem Kgl. Realgymnasium in Doebeln herausgegebenen *Deutschen Lesebuche für höhere Lehranstalten* ist bereits die 2. Aufl. der ersten Abteilung des 4. Teiles (UIII) erschienen. Das Buch hat eine seinem Werte entsprechende gute Aufnahme gefunden. Dem BbG. 414 ausgesprochenen Urteile, welches dasselbe sehr brauchbar nennt, mufs man durchaus beistimmen. Der Beurteiler wundert sich, dafs unter den Verfassern der Lesestücke Lingg nicht vertreten sei. In dieser neuen Auflage ist, der jetzigen Richtung entsprechend, das Vaterländische noch mehr als früher betont; die Abschnitte aus anderen Gebieten sind mit den Pensen der Klasse in Beziehung gesetzt. Einen grammatischen Anhang haben die Verff. nicht

beigegeben, weil sie der Ansicht waren, dafs dadurch das im grammatischen Unterricht so notwendige induktive Verfahren geschädigt werde. Mundartliches wurde ausgeschlossen, weil es nur verwirrend wirken könne, während man auf Übung in gutem mustergültigen Schriftdeutsch hauptsächlich, namentlich auf den unteren Stufen, bedacht sein müsse. Die Auswahl ist reichlich und bietet des Vortrefflichen genug. — Auf dem Grunde der neueren Unterrichtsbestimmungen bezw. Lehrpläne ist entstanden *Vaterländisches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten* von E. Boesser und F. Lindner. In erster Linie für das Kadetten-Corps (die Klassen VI bis OIII) bestimmt, ist das Buch auch für andere höhere Lehranstalten ganz gut verwendbar. In demselben wiegt, wie der Titel schon sagt, das Vaterländische durchaus vor. Es enthält nur Prosastücke; die für die genannten Klassenstufen erforderlichen Gedichte sollen in einer vaterländischen Gedichtsammlung folgen. Das Werk gliedert sich in Gruppen, die für die einzelnen Klassen bestimmt sind; vielleicht wäre es besser gewesen, sie auch gesondert herauszugeben.

Hieran schliefsen wir die Erwähnung einiger uns im Berichtsjahr zugegangenen Sammlungen von Gedichten, die zum Gebrauch in höheren Schulen bestimmt sind. F. Meister, *Sammlung deutscher Gedichte für höhere Lehranstalten*, gehört bereits einer früheren Zeit an und umfafst die Klassen IV, III und II. Die Auswahl wird kaum ein wichtigeres Gedicht vermissen lassen. Den Abdruck einzelner Abschnitte aus klassischen Bühnenstücken (wie S. 238 und 392) halten wir für überflüssig; der Schüler lernt ja die ganzen Werke später kennen, da braucht er vorher auch keine Bruchstücke daraus. Eine ausgiebigere Ausnutzung der vaterländischen Lyrik der grofsen Jahre 1870/71 müssen wir wünschen, wenngleich man nicht sagen kann, dafs dieselbe unbeachtet geblieben ist. Im ganzen bietet das Buch für den Schulgebrauch nach unserer Ansicht zu viel; Sammlungen nach der Weise des alten Echtermeyer halten wir jetzt nicht mehr für angebracht. Ganz besondere Zwecke soll J. Bintz, *Ausgewählte Gedichte geschichtlichen Inhaltes* erfüllen. Das Buch wird mit seinen 300 nach der Zeitfolge geordneten Gedichten zum Verständnis der Geschichte sicherlich viel beitragen. Wo es nötig scheint, werden kurze Einleitungen gegeben. Auch hier wünschen wir der neueren Kriegslyrik einen gröfseren Raum gegönnt zu sehen. So würde, um nur eines anzuführen, das grofsartige Gedicht von F. Dahn, *Die Schlacht von Sedan* hier sehr gut einen Platz erhalten können. — C. Böttcher, *Ausgewählte Dichtungen zum Auswendiglernen, für höhere Lehranstalten als Kanon*, entspricht, wie das auch schon frühere günstige Urteile betonten, nach Umfang und Inhalt den Bedürfnissen der höheren Schulen. Von den Abschnitten aus Dramen hätte Verf. aus dem von uns bereits angegebenen Grunde absehen können. — Eine recht praktische Sammlung ist F. Otto, *Hohenzollern. Vaterländische Dichtungen für Schule und Haus.* Aus der älteren und neueren vaterländischen Lyrik

ist hier das beste, in einer auch die Bedürfnisse der Schule befriedigenden Weise zusammengestellt. Hier ist reicher Stoff für die vaterländischen Gedenktage. Die genaue Quellenangabe ist dankenswert. Wir wünschen das Buch in allen Lehrer- und Schülerbibliotheken, womöglich in einigen Abdrücken vertreten. Die Ausstattung ist geschmackvoll, der Preis verhältnismäfsig recht gering. Das Werkchen eignet sich übrigens auch ganz vortrefflich zu Geschenken an Schüler.

Das *Deutsche Lesebuch* von Bellermann, Imelmann, F. Jonas und Suphan wird in seinem für die Vorschule bestimmten Teile PA. 310 sehr gelobt. v. Dadelsen, *Deutsches Lesebuch für höhere Schulen*, Teil I für VI pafst sich nach Gm. 695 inhaltlich den Bedürfnissen der Klasse gut an. Ernst und Tews *Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen* in 3 Bdn. ist nach Päd. Stud. 54, abgesehen von einzelnen an wenigen Lesestücken zu machenden Ausstellungen, durchaus anzuerkennen. F. Linnig, *Deutsches Lesebuch* (es handelt sich um Teil 2) ist, wie ZG. 312 urteilt, zu billigen, besonders auch in den neueren Beifügungen. Vergl. auch CO. 758. Auch BbG. 415 enthält eine Empfehlung des Werkes. Teil I desselben wird ZlS. 61 günstig beurteilt, auch der Anhang, ein Abrifs der Grammatik, findet Billigung, nur meint der Beurteiler, dafs die Formen kömmst und kömmt nicht als berechtigt anzusehen seien. H. Masius *Deutsches Lesebuch für höhere Unterrichtsanstalten*, I. Teil für untere Klassen, findet eine verdiente Empfehlung BbG. 416. H. Oeser, *Hausbuch aus deutscher Dichtung und Prosa* ist nach SwS. 197 Lesebuch und Lehrbuch. Beurteiler kennt kein Buch, welches bei gleichem Umfange so viel Bedeutendes biete. Prosch und Wiedenhofer, *Deutsches Lesebuch für österreichische Obergymnasien*, 2. Teil, hat nach ZöG. 1015 vor anderen einen grofsen Vorzug in den knappen und doch alles Wichtige enthaltenden litteraturgeschichtlichen Beigaben. Ebendort Jahrg. 43, S. 143, heifst es, das Buch mache einen guten Eindruck durch die mafsvolle Anlage des Lehr- und Lesestoffs, der Lehrstoff sei anregend dargestellt, die Proben seien mit Geschmack gewählt. Im Ausdruck sei einzelnes zu bessern. Bd. 1—3 desselben Werkes fanden wir ZR. 474, Bd. 2 ebenda 608 empfohlen; der letztere stelle den Fortschritt der einzelnen Zeitabschnitte der Litteratur zusammentreffend und klar dar. Über B. Schultz, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, 1. Teil, für die unteren und mittleren Klassen, 9. Aufl., fällt CO. 691 ein sehr günstiges Urteil. G. Wendt, *Deutsches Lesebuch*, 1. Teil, 2. Aufl., kann nach BbG. 113 als ein angemessenes Lehrmittel gelten. Im Anschlufs hieran sei noch genannt K. Holdermann, *Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen*, von dem uns der für das 2. und 3. Schuljahr bestimmte Band vorliegt. Das Buch ist herausgegeben auf Grund der Verhandlungen des badischen und elsafslothringischen Zweigvereins für das höhere Mädchenschulwesen. Die Auswahl ist nach unserem Ermessen praktisch, die 45 hinzugefügten recht hübschen Abbildungen dienen sehr gut zur Veranschaulichung. Sehr betont ist das Vaterländische.

B. Lesebücher für obere Klassen.

Hopf und Paulsiek *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, Abteilung für OII und für I sind in 8. bezw. 7., den neuen Lehrplänen gemäfs abgeänderter Auflage erschienen, die erste von G. Henrici, die zweite von R. Fofs bearbeitet. Der Teil für OII enthält Proben der mhd. Litteratur von dem Rolandsliede an bis Boner, deren Behandlung und Erklärung durch den Lehrer die neuen Lehrpläne für die Klasse vorschreiben. Der Teil, welcher für I bestimmt ist, bietet, in einen litteraturgeschichtlichen Rahmen eingefafst, Proben aus der Litteratur von Luther bis auf die Gegenwart. Einzelnes Neue ist hinzugekommen, im wesentlichen hat jedoch das Buch seinen Charakter behalten. — Des Berichterstatters *Meisterstücke deutscher Prosa*, welche im Jahre 1891 in 2. Aufl. erschienen sind, fanden sich neuerdings PA. 316 empfohlen. Auch dieses Buch pafst sich den neuen Lehrplänen in dem S. 16 derselben ausgesprochenen Sinne an.

C. Erläuterungen von klassischen Dichterwerken.

J. Heuwes unterscheidet in dem Aufsatz *Zur Methodik des deutschen Unterrichts* Gm. 493, der es vorzugsweise mit der Poetik zu thun hat und deshalb weiterhin genauer zu besprechen ist, 3 Stufen des Empfindungslebens: 1. Anschwellen der Empfindung, 2. Ausbrechen der Empfindung, 3. Beruhigung der Empfindung. Hauptsache sei die Betrachtung der Gedankeneinheit. Mit dem ausdrucksvollen Vorlesen sei schon der Übergang zur Gedankenentwickelung vermittelt. Hauptziel bei der Lyrik, von welcher die Naturlyrik, besonders die Goethes, den wichtigsten Teil bilde, sei verständnisvolle Erfassung des Ganzen, als eines in sich geschlossenen Kunstwerkes. Gm. 533 f. zeigt Verf. die Anwendung seiner Grundsätze auf eine Anzahl von Beispielen. In engerer Begrenzung behandelt Dörwald *Goethes Lyrik in Prima* Gm. 197 ff. Er will in dieser Klasse 11 lyrische Gedichte Goethes behandelt wissen: 1. Prometheus, 2. Mahomets Gesang, 3. Gesang der Geister über den Wassern, 4. Ganymed, 5. Grenzen der Menschheit, 6. Das Göttliche, 7. Meine Göttin, 8. Seefahrt, 9. Adler und Taube, 10. Ilmenau, 11. Der Wanderer. Für die Auswahl sind ihm folgende Gesichtspunkte mafsgebend gewesen: a. der religiös-sittliche Gedankenkreis, b. der philosophische Kreis, c. der Dichter und seine Entwickelung, d. Litteraturgeschichtliches, e. Ästhetisches. F. Prosch, *Die zusammenstellende Behandlung der Goetheschen und Schillerschen Balladen in den oberen Klassen* ZR. 129 nimmt 3 Stufen an: Stoff, Form, Idee. Nach diesen will er die Balladen behandelt wissen. Die genannten methodischen Grundsätze wird man als richtig anerkennen. Auf dem Gebiete der Erläuterungen herrscht eine rege Thätigkeit. Das zeigt uns die Mannigfaltigkeit der neueren Erscheinungen.

Von den *Denkmälern der älteren deutschen Litteratur* von Böt-

ticher und Kinzel liegt Abteilung 4 vor: das 17. und 18. Jahrhundert. 1. Die Litteratur des 17. Jahrhunderts. Wir finden darin Martin Opitz, J. Heermann, A. Gryphius, F. v. Logau, Flemming, Rinckart, Simon Dach, H. Albert, V. Thilo, J. Rist und einige andere Kirchenliederdichter, sodann Paul Gerhardt und einige seiner Zeitgenossen, J. Scheffler und einzelne Männer aus seinem Kreise vertreten. Die gewählten Proben sind durchweg recht charakteristisch. Den Anfang machen einige besonders wichtige Stellen aus Opitz' Buch von der deutschen Poeterei. Das Drama des 17. Jahrh. ist durch einige Auftritte aus Gryphius' Horribilicribrifax vertreten. Die Anlage des Heftes ist ganz im Sinne der neuen Lehrpläne. Verwandten Inhaltes ist: *Kirchenlied und Volkslied*, geistliche und weltliche Lyrik des 17. und 18. Jahrh. bis auf Klopstock, ausgewählt von G. Ellinger. Auch dies Heftchen empfiehlt sich durch seine sorgsame Auswahl und praktische Einrichtung sehr.

Herders Cid erschien in einer von W. Buchner besorgten Schulausgabe, der eine geschichtliche Einleitung, ein Abschnitt über die Entstehung des Gedichts und ein kurzer Abrifs von Herders Leben vorangeht. Wo es erforderlich erschien, sind Anmerkungen unter dem Text hinzugefügt. Diese Schulausgabe unterscheidet sich von anderen früheren dadurch, dafs die Romanzen, welche sich mehr oder weniger getreu der ursprünglichen spanischen Fassung anschliefsen, durch den Druck von denjenigen geschieden sind, welche als moderne Zudichtungen erscheinen, und dafs ebenso in den übrigen Romanzen die neueren Zuthaten im Druck ersichtlich gemacht sind. Dadurch wird der Romanzenkranz ein engerer und somit ist eher Gelegenheit geboten, die ganze Dichtung zu lesen. — Kleists *Prinz Friedrich von Homburg* ist in der Schöninghschen Sammlung mit ausführlichen Erläuterungen von J. Heuwes herausgegeben. Die Einrichtung dieser Ausgaben ist bekannt, die Erläuterungen sind sehr eingehend, der Anhang behandelt u. a. auch das Leben des Dichters. Auch dieses Heftchen wird dazu beitragen, die von vaterländischem Geist durchwehte Dichtung in unseren höheren Schulen, wie sie es verdient, heimisch zu machen. Über Evers, *Schillers Wallenstein* 2. Teil haben wir uns schon Jb. VI S. 33 geäufsert.

Schillers Gedichte in Auswahl, gemeinfafslich erläutert für Schule und Haus von K. Hartert, 3. Aufl. von A. Dietrich, bietet eine gute Auswahl und bringt einfach gefafste Erläuterungen, die für weitere Kreise berechnet, aber auch recht gut für die Schule verwendbar sind. Die Erklärungen zeigen immer 2 Abschnitte, eine Einleitung und eine Erklärung im einzelnen. Besonders wird immer auf die Erfassung des Gedankengehaltes Gewicht gelegt. — Von dem *Wegweiser durch die klassischen Schuldramen* des leider nunmehr verewigten O. Frick erschien im Berichtsjahr die zweite Abteilung, welche Schillers Räuber, Fiesko, Kabale und Liebe, den Karlos und Wallenstein umfafst, sowie in Abteilung 3 der 3 ersten Hefte, Maria Stuart und die Jungfrau von Orleans (zum Teil) enthaltend. Über das vortreffliche Unternehmen haben wir uns

bereits wiederholt geäufsert. Jedem Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen seien auch die neu hinzugekommenen Teile aufs wärmste empfohlen. Das ganze Werk Fricks, Wegweiser durch die klassischen Schuldramen, findet SwS. 124 eine verdiente günstige Beurteilung. — Von anderen zur Lektüre bestimmten Werken erwähnen wir noch die folgenden uns zur Beurteilung zugegangenen: die Aschendorffsche Buchhandlung giebt *Meisterwerke unserer Dichter*, bearbeitet von O. Hellinghaus heraus. Aus dieser Sammlung liegen vor Heft 64: Leier und Schwert und andere Gedichte von Th. Körner, Heft 65: Ausgewählte Fabeln und Erzählungen von Gellert, Heft 66—68: Der Messias von Klopstock. Die gut ausgestatteten und wohlfeilen Bücher enthalten gute Einleitungen und ein völlig genügendes Mafs von Erklärungen, die hier nicht als Fufsnoten erscheinen, sondern in besonderen Abschnitten am Schlusse zusammengestellt sind. Wenn auch manches hier Erschienene schwerlich als Klassenlektüre verwendet werden wird — wie z. B. Klopstocks Messias —, so ist es doch für die Privatlektüre, die ja jetzt einen gröfseren Umfang haben soll, namentlich auch mit Rücksicht auf den billigen Preis sehr zu empfehlen. Das derselben Sammlung angehörende die Nibelungen enthaltende Heft wird ZöG. 1086 empfohlen, nur erscheint es dem Beurteiler, worin wir ihm beistimmen, nicht gut möglich, den Streit zwischen Gunther und Brunhilde vorzulesen. — Die bei O. Hendel (Halle) erscheinende *Bibliothek der Gesamtlitteratur* ist vertreten durch Heft 84 Hartmann von der Aue, Der arme Heinrich, neuhochdeutsch bearbeitet von Th. Ebner; 289 Meier Helmbrecht von Wernher dem Gärtner übersetzt von L. Fulda; 330/31 Klopstocks Oden und Epigramme in Auswahl von R. Grosse; 531—539 Des Knaben Wunderhorn; Alte deutsche Lieder gesammelt von v. Arnim und Brentano; 622 Der Froschmäusekrieg, übertragen von P. Mitzschke. Die bei billigstem Preise geschmackvoll ausgestatteten Hefte sind ja nicht in erster Linie, aber doch auch mit für die Schule bestimmt. Gute Einleitungen und Erläuterungen aus kundiger Feder erleichtern das Verständnis und machen die Ausgaben sehr wertvoll.

Hier seien auch Meyers *Volksbücher* wieder in empfehlende Erinnerung gebracht, von denen uns Heft 923/24, Calderon, Der wunderthätige Magus, und 936/37 P. Gerhardt, Ausgewählte Dichtungen zugegangen sind; derselben Verlagsanstalt (Bibliographisches Institut) verdanken wir gut ausgestattete Klassiker-Ausgaben, von denen wir *W. Hauffs Werke* in 3 soliden Bänden, herausgegeben von M. Mendheim, welche uns zugegangen sind, besonders nennen. Hauffs Schriften eignen sich für die Jugend sehr gut, mit Ausnahme des Romans „Der Mann im Mond“. Wurde bei unserer Ausgabe an die Jugend gedacht, so hätte derselbe lieber fortbleiben sollen. Ferner machen wir wieder auf die *Neudrucke deutscher Litteraturwerke des 16. und 17. Jahrh.* aufmerksam (Niemeyer, Halle), aus deren Sammlung Heft 99/100 bietet: Bergreihen. Ein Liederbuch des 16. Jahrhunderts, herausgegeben von J. Meier, zum Teil nach neuen interessanten Funden.

Eine Reihe von Erklärungen Shakespearescher Stücke beginnt J. Schmidt mit *Macbeth*. Der Herausgeber will für den Text die von Schlegel selbst herrührenden Übersetzungen durchsehen und, wenn es nötig schien, ändern; in dem vorliegenden Hefte hat er aber den Versuch einer eigenen Übertragung gemacht. Bei einer Einsicht in das Buch findet man bald, dafs ihm dieselbe wohl gelungen ist; sie liest sich leicht und glatt, ohne die eigentümlichen Seiten Shakespearescher Darstellung zu verwischen. Die Einleitung bereitet recht praktisch vor, die unter dem Text hinzugefügten Anmerkungen helfen über die hier und da vorkommenden Schwierigkeiten leicht hinweg. Sie erklären Sachliches und Sprachliches. — *Shakespeares sämtliche dramatische Werke* in der Übersetzung von Schlegel und Tieck, jedoch neuerdings durchgesehen, erschienen in der Cottaschen Buchhandlung in 6 geschmackvoll ausgestatteten und hübsch gebundenen Bänden. Der Preis ist äufserst mäfsig, die Ausgabe demnach für weitere Kreise bestimmt; wir möchten sie ganz besonders auch für Schüler empfehlen. Byron, *Der Gefangene von Chillon* erschien in einer neuen Übersetzung von J. G. Hagmann. In die für die Dichtung wichtigen geschichtlichen Verhältnifse führt eine Einleitung ein; die Übersetzung liest sich leicht und fliefsend. Wir möchten das Heftchen ganz besonders auch für die Jugend recht sehr empfehlen. Auf O. Reissert, *Otto mit dem Barte*. Eine deutsche Sage. Zur Aufführung in höheren Schulen bearbeitet, haben wir bereits Jb. VI S. 42 hingewiesen. Die ansprechende Dichtung ist jetzt als besonderes Heft erschienen. Demselben ist auch noch ein anderes mit der gleichen Bestimmung gefolgt: *Däumling*. Ein Märchen, dessen Stoff aus Tiecks „Leben und Thaten des kleinen Thomas, genannt Däumchen, ein Märchen in 3 Akten“ entlehnt ist. Es ist uns zweifelhaft, ob dieses kleine Bühnenstück zu Aufführungen von Schülern geeignet ist; wenigstens wissen wir nicht recht, auf welche Weise es zu dem gedachten Zwecke verwendet werden soll. In der Regel pflegt man doch nur die Schüler der höheren Klassen dazu heranzuziehen, und für diese ist der Stoff denn doch nicht recht geeignet.

Eine recht reichhaltige Sammlung ist: *Deutsche Volkslieder aus Böhmen*, herausgegeben vom Deutschen Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag, redigiert von A. Hruschka und W. Toischer. ZöG. 1083 urteilt, das Werk sei mit Umsicht und opferfreudiger Mühwaltung besorgt. Von einer anderen Sammlung ähnlicher Art liegt uns Heft 3 vor: *Deutsche Volkslieder*, in Niederhessen aus dem Munde des Volkes gesammelt, herausgegeben von J. Lewalter. Die Orte, aus denen die einzelnen Lieder entstammen, sind angegeben, eine einfache Klavierbegleitung ist hinzugefügt, wo es erforderlich schien, sind Anmerkungen beigegeben.

Die Fachzeitschriften haben im Berichtsjahr noch eine grofse Reihe von Hilfsmitteln für die Lektüre behandelt, die von uns bereits früher erwähnt worden sind. Wir heben aus denselben hier nur einige der wichtigeren hervor, alles übrige dem Schriftenverzeichnis überlassend, in

[illegible] [illegible] [illegible] [illegible] Lehrer des Deutschen in den oberen [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] Teile aufs wärmste [illegible]. [illegible] [illegible] Werk [illegible] Wegweiser durch die klassischen [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] günstige Beurteilung. — Von [illegible] zur Lektüre bestimmten Werken erwähnen wir noch die folgenden [illegible] zur Beurteilung zugegangenen: die Aschendorffsche Buchhandlung [illegible] *M[illegible] [illegible] D[illegible]*, bearbeitet von O. Hellinghaus [illegible]. [illegible] [illegible] Sammlung [illegible] [illegible] Heft 64: Leier und Schwert [illegible] [illegible] *Ge[illegible]* [illegible] Th. Körner. Heft 65: Ausgewählte Fabeln und Erzählungen [illegible] *Gellert*. Heft [illegible]—[illegible]: Der Messias von Klopstock. Die gut ausgestatteten und [illegible] Bücher enthalten gute Einleitungen und [illegible] [illegible] [illegible] Maß von Erklärungen, die hier nicht als Fufsnoten erscheinen, sondern in besonderen Abschnitten am Schlusse zusammengestellt sind. Wenn auch manches hier Erschienene schwerlich als Klassenlektüre verwendet werden wird — wie z. B. Klopstocks Messias —, so ist es doch für die Privatlektüre, die ja jetzt einen gröfseren Umfang haben soll, namentlich auch mit Rücksicht auf den billigen Preis sehr zu empfehlen. Das derselben Sammlung angehörende die Nibelungen enthaltende Heft wird Z. G. 1096 empfohlen, nur erscheint es dem Beurteiler, worin wir ihm beistimmen, nicht gut möglich, den Streit zwischen Gunther und Brunhilde vorzulesen. — Die bei O. Hendel (Halle) erscheinende *Bibliothek der Gesamtlitteratur* ist vertreten durch Heft 84 Hartmann von der Aue, Der arme Heinrich, neuhochdeutsch bearbeitet von Th. Ebner; 289 Meier Helmbrecht von Wernher dem Gärtner übersetzt von L. Fulda; 330/31 Klopstocks Oden und Epigramme in Auswahl von R. Grosse; 531—539 Des Knaben Wunderhorn: Alte deutsche Lieder gesammelt von v. Arnim und Brentano; 622 Der Froschmäusekrieg, übertragen von P. Mitzschke. Die bei billigstem Preise geschmackvoll ausgestatteten Hefte sind ja nicht in erster Linie, aber doch auch mit für die Schule bestimmt. Gute Einleitungen und Erläuterungen aus kundiger Feder erleichtern das Verständnis und machen die Ausgaben sehr wertvoll.

Hier seien auch Meyers *Volksbücher* wieder in empfehlende [illegible] gebracht, von denen uns Heft 923/24, Calderon, Der [illegible] Magus, und 936/37 P. Gerhardt, Ausgewählte Dichtungen [illegible] derselben Verlagsanstalt (Bibliographisches Institut) verdank[illegible] gestattete Klassiker-Ausgaben, von denen wir *W. Hauffs* W[illegible] Bänden, herausgegeben von M. Mendheim, welche uns [illegible] besonders nennen. Hauffs Schriften eignen sich für die [illegible] mit Ausnahme des Romans „Der Mann im Mond“. [illegible] Ausgabe an die Jugend gedacht, so hätte ders[illegible] sollen. Ferner machen wir wieder auf die *Neud[illegible] werke des 16. und 17. Jahrh.* aufmerksam [illegible] Sammlung Heft 99/100 bietet: Bergreihen [illegible] hunderts, herausgegeben von J. Meier [illegible] Funden.

Eine Reihe von Erklärungen Shakespearescher Stücke beginnt J. Schmidt mit *Macbeth*. Der Herausgeber will für den Text die von Schlegel selbst herrührenden Übersetzungen durchsehen und, wenn es nötig schien, ändern; in dem vorliegenden Hefte hat er aber den Versuch einer eigenen Übertragung gemacht. Bei einer Einsicht in das Buch findet man bald, dafs ihm dieselhe wohl gelungen ist; sie liest sich leicht und glatt, ohne die eigentümlichen Seiten Shakespearescher Darstellung zu verwischen. Die Einleitung bereitet recht praktisch vor, die unter dem Text hinzugefügten Anmerkungen helfen über die hier und da vorkommenden Schwierigkeiten leicht hinweg. Sie erklären Sachliches und Sprachliches. — *Shakespeares sämtliche dramatische Werke* in der Übersetzung von Schlegel und Tieck, jedoch neuerdings durchgesehen, erschienen in der Cottaschen Buchhandlung in 6 geschmackvoll ausgestatteten und hübsch gebundenen Bänden. Der Preis ist äufserst mäfsig, die Ausgabe demnach für weitere Kreise bestimmt; wir möchten sie ganz besonders auch für Schüler empfehlen. Byron, *Der Gefangene von Chillon* erschien in einer neuen Übersetzung von J. G. Hagmann. In die für die Dichtung wichtigen geschichtlichen Verhältnifse führt eine Einleitung ein; die Übersetzung liest sich leicht und fliefsend. Wir möchten das Heftchen ganz besonders auch für die Jugend recht sehr empfehlen. Auf O. Reissert, *Otto mit dem Barte*. Eine deutsche Sage. Zur Aufführung in höheren Schulen bearbeitet, haben wir bereits Jb. VI S. 42 hingewiesen. Die ansprechende Dichtung ist jetzt als besonderes Heft erschienen. Demselben ist auch noch ein anderes mit der gleichen Bestimmung gefolgt: *Däumling*. Ein Märchen, dessen Stoff aus Tiecks „Leben und Thaten des kleinen Thomas, genannt Däumchen, ein Märchen in 3 Akten" entlehnt ist. Es ist uns zweifelhaft, ob dieses kleine Bühnenstück zu Aufführungen von Schülern geeignet ist; wenigstens wissen wir nicht recht, auf welche Weise es zu dem gedachten Zwecke verwendet werden soll. In der Regel pflegt man doch nur die Schüler der höheren Klassen dazu heranzuzie[illegible] und für diese ist der Stoff denn doch nicht recht geeignet.

Ei[illegible] reichhaltige Sammlung ist: *Deutsche Volkslieder aus Böh*[illegible] gegeben vom Deutschen Verein zur Verbreitung gemein[illegible]se in Prag, redigiert von A. Hruschka und [illegible] G. 1083 urteilt, das Werk sei mit Umsicht und opfer[illegible]g besorgt. Von einer anderen Sammlung ähnlicher [illegible] 3 vor: *Deutsche Volkslieder*, in Niederhessen aus [illegible]kes gesammelt, herausgegeben von J. Lewalter. Die [illegible] die einzelnen Lieder entstammen, sind angegeben, eine [illegible]gleitung ist hinzugefügt, wo es erforderlich schien, sind [illegible]gegeben.

[illegible]tschriften haben im Berichtsjahr noch eine grofse Reihe [illegible] für die Lektüre behandelt, die von uns bereits früher [illegible]ben aus denselben hier nur einige der [illegible]zeichnis überlassend, in

welchem man eine vollständige Zusammenstellung finden wird. P. Goldscheider, *Die Erklärung deutscher Schriftwerke* wird Msch. 428 von neuem wieder nach Verdienst gewürdigt wegen der Fülle der darin enthaltenen anregenden Gedanken. Über F. Bettingen, *Wesen und Entwickelung des komischen Dramas* äufsert SwS. 126, man werde manches nicht ohne Kopfschütteln lesen; viel Bekanntes finde sich wiederholt. BbR. 128 findet die Schrift nicht vollständig genug, weil nur das deutsche Lustspiel berücksichtigt sei. Verf. unterscheide nicht Posse und Komödie. Hinsichtlich O. Lyon, *Die Lektüre* äufsert ZöG. 778, die Voraussetzungen des Verf. träfen nicht zu. Für den deutschen Unterricht sei in der That genug geschehen; leider sei er in wichtigen Klassen in den Händen von Nichtfachmännern, und denen werde das Buch auch nicht helfen. Verf. wolle den deutschen Unterricht in eine Schablone zwingen; es werden ihm überdies mehrfache Ungenauigkeiten in der Rechtschreibung und Zeichensetzung vorgeworfen. Dafs wir den Standpunkt dieses Beurteilers nicht einnehmen, haben wir bereits durch unsere früheren Darlegungen bewiesen. — Eine Zusammenstellung von verschiedenen Erläuterungsschriften zu deutschen Klassikern bietet ZöG. 1091. Es kommen daselbst zur Besprechung Klopstocks Oden von Imelmann, die Düntzerschen Erläuterungen, die Schulausgaben deutscher Klassiker von Engelen, die Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtung von Böhme, die deutschen Klassiker von Kuenen und Evers, die Schöninghschen Klassikerausgaben, endlich die bei Velhagen und Klasing erscheinenden. Äufserst günstig wird Imelmann beurteilt (wozu zu vergl. ZG. 481), recht Erfreuliches sei für Lessing erschienen; von geringem Werte sei Lessings Laokoon in der Ausgabe bei Velhagen und Klasing. Die diesem Verlage entstammenden Hefte finden Gm. 163 ungeteilte Anerkennung, namentlich seien auch die Lebensbeschreibungen der Dichter recht gut. Die Erläuterungen von Böhme finden ZG. 233 namentlich deshalb Anerkennung, weil sie, der häuslichen Vorbereitung des Schülers dienend, die Erklärung in der Stunde vereinfachen. Vergl. auch BbG. 580.

Noch nennen wir im Folgenden einige uns zugegangenen Schriften, die ebenfalls in das Gebiet der Lektüre hineingehören oder als Hilfsmittel für dieselbe Bedeutung haben.

Aus früherer Zeit rührt *Goethes Götz von Berlichingen*, mit besonderer Rücksicht auf die Schüler der oberen Klassen höherer Schulen herausgegeben und erläutert von J. Naumann. Wir empfehlen die gründliche und das Stück vielseitig behandelnde Ausgabe, welche den Schülern für ihre Privatlektüre recht gute Dienste leisten wird. Demselben Zwecke wird in trefflicher Weise K. Weiss, *Herders Cid ethisch ausgelegt* dienen, eine für alle Gebildeten bestimmte wertvolle Gabe, die auch für die Schule gute Frucht bringen kann. Dem Verständnis Lessings dienen G. Schilling, *Laokoon-Paraphrasen*, Umschreibungen und Erweiterungen der wichtigsten Kapitel von Lessings Laokoon, aus der Schulpraxis hervorgegangen und zusammengestellt, ein Buch, dem der Lehrer des Deutschen

in I recht gute Anregungen für die Behandlung der Lessingschen Schrift entnehmen kann, und K. Werder, *Vorlesungen über Lessings Nathan*, gehalten an der Universität Berlin, zuerst im Winter 1862, wiederholt 1864 und später. Dies Buch setzt einige von demselben Universitätslehrer bereits früher über klassische Dichtungen (Hamlet, Macbeth, Wallenstein) herausgegebene Vorlesungen fort und führt mit liebevollem Verständnis in das Studium der Lessingschen Dichtung ein. Wir möchten es besonders für Lehrerbibliotheken recht empfehlen. L. Baltha liefert in *Schillers Jungfrau von Orleans* eine etwas wunderbar anmutende *Kritik im Lichte der Gegenwart.* Er kommt zu dem Ergebnis, dafs man Schillers Jungfrau wegen so manchen Anstofses in der Handlung und Charakteristik der handelnden Personen mit Schülern eigentlich nicht lesen dürfe. Gewifs wird sich an der Isabeau niemand ein erhebendes Beispiel nehmen, auch ist die innere Entwickelung der Heldin für den Alltagsmenschen nicht ohne weiteres verständlich; indes, man bemühe sich nur, sie klar zu machen, und man wird in der Jugend recht dankbare Leser finden, die sich von der grofsartigen Begeisterung, die in dem Stücke herrscht, gern hinreifsen lassen. Wir sollten uns, statt derartige Kritik zu üben, lieber des Grofsen freuen, was wir aus der Zeit unserer klassischen Dichtung haben. — Walter Scott, *Die Braut von Lammermoor*, übersetzt von A. Tuhten und Calderon, *Der Arzt seiner Ehre*, übersetzt von J. D. Gries sind Lieferungen von Reclams Universalbibliothek bezw. Meyers Volksbüchern.

Die *mittelhochdeutsche* Litteratur darf bekanntlich nach den neuen Lehrplänen in OII auch im Urtext behandelt werden, denn Aufgabe ist hier „Einführung in das Nibelungenlied unter Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind". W. Böhme, *Ein Stiefkind im Lehrplane des Deutschen* LL. Heft 32 S. 25 f. klagt darüber, dafs das Mhd., in solcher Weise betrieben, sehr zu kurz komme. Er schlägt vor, man solle vier gröfsere Bilder aus der Dichtung zu dem gedachten Zwecke aussuchen: 1. Siegfried und Kriemhild. 2. Rüdeger von Bechlaren. 3. Siegfrieds Tod. 4. Kriemhildens Rache. Im Urtext zu lesen schlägt er folgende Abschnitte vor: Strophe 1—12; 928—39 (Abschied Siegfrieds von der Welt); 2131—40 (der zum Todeskampfe gerüstete Rüdeger) und sodann den Schlufs, 2304—16. Lernen lassen solle man 1—12, 933—40, 2131—39. An das Lesen sollen sich Sprachbelehrungen knüpfen über Umlaut, Brechung, Ablaut, starkes und schwaches Verbum, Praeterita Praesentia, die Hauptsachen der Deklination und die Lautverschiebung.

Die pädagogische Litteratur hat sich denn auch gleich den veränderten Verhältnissen angepafst. Der für OII bestimmte Teil von Hopf und Paulsiek enthält nun wieder wie früher die Abschnitte aus der Litteratur des Mittelalters in der Ursprache. *Nibelungen und Kudrun in Auswahl und mittelhochdeutsche Grammatik mit kurzem Wörterbuch* von W. Golther (Sammlung Göschen) ist bereits in 2. Aufl. erschienen.

Bötticher und Kinzel, *Denkmäler der älteren deutschen Litteratur I, Die deutsche Heldensage.* 3. Das Nibelungenlied, enthält nach einer gründlichen Einleitung eine grofse Anzahl wichtiger Abschnitte aus der Dichtung in mhd. Sprache, mit zahlreichen, das Verständnis erleichternden Anmerkungen, und als Anhang einen ganz kurzen Abrifs der mhd. Laut-, Flexions- und Verslehre, sowie ein Verzeichnis solcher Wörter, die vom Nhd. abweichen. Ein wegen seines ganz beträchtlichen Umfanges in den preufsischen Lehranstalten kaum zu verwertendes Lehrmittel ist A. Bachmann, *Mittelhochdeutsches Lesebuch mit Grammatik und Wörterbuch.* Darin finden sich ziemlich umfangreiche Abschnitte aus der Epik, Lyrik, Didaktik und Prosa. Beiträge zum ersten Abschnitt liefern natürlich in erster Linie Nibelungen- und Gudrunlied, zum zweiten besonders Walther von der Vogelweide. Ein Abrifs der Grammatik wird auf 24 Seiten vorangeschickt. Anmerkungen unterhalb des Textes betreffen Sachliches und Sprachliches. Das Wörterbuch am Schlusse ist ziemlich umfangreich. Die Auswahl ist, soweit wir gesehen haben, gut. Wir möchten das Buch ganz besonders für Studierende oder auch zur Selbstbelehrung empfehlen. — Im Sinne der neuen Lehrpläne für die Schule bestimmt ist G. Legerlotz, *Mittelhochdeutsches Lesebuch mit Einleitung und Wörterbuch nebst einem Anhang von Denkmälern aus älteren und neueren Mundarten.* Eine Einleitung unterrichtet zunächst über Sprachliches und Metrisches. Ausgewählt sind 38 Abschnitte aus dem Nibelungenlied, dann folgt eine kurze Probe (3 Strophen, Horand Gesang) aus Gudrun, sodann folgen 10 gut ausgewählte Gedichte Walthers, den Beschlufs der Texte machen Proben aus dem Gotischen, Althochdeutschen, Altniederdeutschen, Mittelniederdeutschen, Neuoberdeutschen (alemannische Mundart), Neuniederdeutschen. Ein kurzes mhd. Wörterverzeichnis enthält das Wichtigste. Aus dieser Übersicht über den Inhalt erkennt man wohl, dafs das Büchlein ganz zweckdienlich ist. Ganz ähnlich ist das soeben erschienene Buch C. Thiem, *Leseproben aus alt- und mittelhochdeutschen Dichtungen zum Gebrauch in höheren Lehranstalten.* Nach einer kurzen sprachgeschichtlichen Einleitung folgen ahd. Proben (Hildebrandslied, Waltharilied, Wessobrunner Gebet, Muspilli, aus Heliand und Otfried) nebst Übertragungen, dann altdeutsche Flexionen und ein kleines Wörterverzeichnis. Aus dem Nibelungenlied sind 15 Abschnitte ausgewählt, dann folgen Gudrun und eine Auswahl aus Walthers Liedern und Sprüchen. Schwierigere Worte sind unter dem Text erläutert, den Schlufs bildet ein kurzer Abrifs der mhd. Grammatik. Ebenso wie das vorige wird auch dieses Buch dem von den neuen Lehrplänen in Aussicht genommenen Betriebe des Ahd. und Mhd. dienen können. — P. Vogel, *Auswahl mittelhochdeutscher lyrischer Gedichte* als Anhang zu der Lachmannschen Nibelungen-Ausgabe für den Schulgebrauch zusammengestellt, enthält 70 Lieder, vorzugsweise von Walther. Das Heft bietet keinerlei Erklärungen; diese sind dem Lehrer überlassen. Neben dem Nibelungenliede wird diese kleine Sammlung gute Dienste thun. — Von anderen Hilfsmitteln für die

mhd. Lektüre werden genannt E. Martin, *Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelungen Not und zu Walther*, nach CO. 228 ein vorzügliches Hilfsbüchlein. K. Weinhold, *Mittelhochdeutsches Lesebuch*, 4. Aufl., nach ZöG. 897 in der gegenwärtigen Gestalt für die österreichischen Gymnasien nicht mehr verwendbar, obgleich die Verbesserungen der neuen Auflage anerkannt werden. Das von uns bereits früher genannte Buch von J. Zupitza, *Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen*, welches die ganze Unterweisung an die Erklärung eines Abschnittes aus den Nibelungen (Gunthers Werbung) anknüpft, wird CO. 33 als zweckmäſsig empfohlen.

Zur Jugendschriften-Litteratur gehört ein uns zugegangenes Heft, *Mitteilungen über Jugendschriften an Eltern, Lehrer und Bibliothekvorstände* von der Jugendschriftenkommission des schweiz. Lehrervereins, 16. Heft. Die hier aufgeführten Schriften, geordnet nach den verschiedenen Altersstufen, werden stets ihrem Inhalte nach kurz charakterisiert; so bekommt man ein klares Bild davon. Solche Zusammenstellungen sind bei der Schwierigkeit der zu treffenden Auswahl von groſsem Nutzen.

3. Metrik. Poetik.

J. Heuwes, *Zur Methodik des deutschen Unterrichts* Gm. 493 knüpft an die durch die neuen Lehrpläne für OII aufgestellte Forderung: „Zusammenfassender Rückblick auf die Arten der Dichtung“ an und sagt mit Recht, das setze zweierlei voraus: 1. daſs das Wesen und der Begriff der Poesie und die Gattungen schon vorher erörtert worden seien und 2. daſs die bis dahin getriebene Lektüre im ganzen bekannt sei und einen solchen Umfang habe, daſs alle Kunstlehren der Poesie vorgekommen seien. Beides ist zutreffend, jedoch ist die Behandlung der Poetik natürlich eine gelegentliche. In UIII will sie Hentschel in seinem Lehrplan S. 29 noch ganz ausgeschlossen wissen, erst in OIII soll sie eintreten (S. 32), aber nicht in selbständiger Form; was dem Schüler geboten wird, muſs entwickelt, darf aber nicht in irgend einer festen diktierten Form auswendig gelernt werden. Es ist die äuſserste Beschränkung dabei geboten. Von den Tropen solle der Schüler die Metapher, Metonymie, Synekdoche, Personifikation, von den Figuren die Anaphora, die Ellipse, die Inversion, die Nachahmung von Naturlauten, das Epitheton ornans kennen lernen; den Namen soll er erst nach dem Verständnis erfahren. Das Beispiel solle immer die Hauptsache bleiben. Hinsichtlich der Dichtungsarten solle man sich auf die Epik und Lyrik beschränken. Da die neuen preuſs. Lehrpläne für OIII die Lektüre von Schillers Tell vorschreiben, so wird das Drama wohl auch etwas berücksichtigt werden müssen. Aus der Metrik müsse man auch nur die wichtigsten Dinge behandeln, d. h. die Grundbegriffe und die gebräuchlichsten Versfüſse, die

Begriffe Strophe, Allitteration und Reime. Auch dieses alles an Beispielen. Im ganzen finden wir das hier für OIII angegebene Mafs schon etwas hoch; man könnte sich vielleicht mit noch weniger begnügen. Ein recht gründliches Buch ist C. Tumlirz, *Die Lehre von den Tropen und Figuren, nebst einer kurzgefafsten deutschen Metrik*, 3. Aufl. Es ist allerdings wohl ein Gebrauch des Werkes in Schulen ausgeschlossen, für den Lehrer aber und zum Selbststudium ist es recht geeignet, namentlich auch wegen seiner grofsen Zahl gut gewählter Beispiele. Wir erwähnen überdies H. Stekker, *Der Versbau im niederdeutschen Narrenschiff*, eine eingehende Studie. P. Heinze und R. Goette, *Deutsche Poetik*, ist nach ZG. 300 ein Versuch empirischer Erklärung der Poetik. Teil I handelt von den geistigen Grundlagen der Poesie. Dieselbe wird bestimmt als die Kunst, welche das Leben, das Sichregen des Geistigen im Dasein des Menschen und der Natur wiedergiebt. Teil II handelt von den Mitteln poetischer Veranschaulichung (von der Sprache, den Bildern und Figuren, von der dichterischen Form). Teil III behandelt die einzelnen Gattungen der Dichtkunst. Das ganze Werk wird durchaus anerkannt und empfohlen. — A. Schuster, *Lehrbuch der Poetik für höhere Lehranstalten* wird ZöG. 1088 als ein anregendes Büchlein sehr empfohlen. Auch nach CO. 560 macht es den Eindruck der Gediegenheit. F. Linnig, *Vorschule der Poetik und Litteraturgeschichte* wird BhS. 161 empfohlen, desgl. H. Viehoff, *Die Poetik auf der Grundlage der Erfahrungsseelenlehre* ebenda S. 162.

III. Die deutsche Litteraturgeschichte.

Der Betrieb der Litteraturgeschichte schliefst sich eng an die Lektüre an. Bei Gelegenheit werden hier Lebensbilder der wichtigsten Dichter gegeben. Allerdings soll der Schüler der höheren Lehranstalten auch mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Dichtung bekannt gemacht werden, das fordert die Prüfungsordnung; aber alle solche Belehrungen bleiben gelegentliche. Eine Verwertung sollen solche Lebensbilder aus der Litteraturgeschichte finden in den von den Schülern zu haltenden Vorträgen. Litteraturgeschichte in dem genannten Umfange läfst sich nun allerdings nach jedem Leitfaden betreiben, indes finden wir auch einige neuerdings erschienene Hilfsmittel, welche im Sinne der jetzt herrschenden Richtung abgefafst sind. Von solchen haben uns vorgelegen: C. A. Krüger, *Geschichte der deutschen Litteratur in Einzelbildern*. Mit 52 Abbildungen. Das Buch erscheint uns für Seminare, Mittelschulen, höhere Mädchenschulen sehr geeignet. Der Inhalt ist übersichtlich geordnet und die Darstellung einfach und leicht verständlich. Verf. geht von dem Grundsatze aus, dafs die Lebensbilder der Dichter allein

nicht genügen; man müsse auch einen Einblick in ihre Gedanken- und Vorstellungsweise erhalten, und dies könne am besten durch die von ihm beigefügten Inhaltsangaben der wichtigsten Dichtwerke geschehen. Wir sind anderer Ansicht. Den Inhalt der Werke müssen die Schüler aus eigener Lektüre kennen lernen; eine Ergänzuug dazu soll dann die Litteraturkunde mit ihren Lebensbildern bieten. Solche Inhaltsangaben, wie sie Krüger hier giebt, führen gar leicht zur Halbheit und Oberflächlichkeit; durch sie wird die Durchführung des wichtigsten Grundsatzes gehindert, dafs die Lektüre den eigentlichen Kernpunkt bilden solle.

K. Nachtigall, *Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten*, 3. Aufl , umfafst Metrik, Poetik und Litteraturgeschichte, und zwar den Stoff für die Klassen III bis I, vereinigt also ziemlich das, was die neuen Lehrpläne verlangen. Überdies wird auf die Entwickelung der Sprache gebührende Rücksicht genommen. Ein zweiter Hauptabschnitt bietet Dichterbiographieen, und zwar bis auf die neuere Zeit hin, deren Berücksichtigung ja auch jetzt gewünscht wird. Ganz richtig und in Übereinstimmung mit unserer vorhin geäufserten Ansicht sagt Verf. in der Vorbemerkung zur 3. Auflage: „Inhaltsangaben gröfserer Schöpfungen, besonders auch der dramatischen, oder gar Charakteristiken, wie sie wohl in einer sog. Litteraturgeschichte fürs Haus angebracht sein mögen, schicken sich meines Erachtens durchaus nicht für ein Schullitteraturbuch; diese gehören zur mündlichen und schriftlichen Arbeit der Klasse, jene ins Lehrbuch, wo sie vereint mit Proben auftreten.“ Ein Anhang enthält eine Übersicht der Hinweisungen auf ausländische Litteratur. Alles in allem müssen wir das Buch für ein ganz praktisches Hilfsmittel erklären. Neben demselben mufs ein Lehrbuch mit guter Auswahl im Gebrauch sein, welches sich möglichst genau an den hier eingeschlagenen Lehrgang anschliefst. Ein solches Lehrbuch wird namentlich wegen der lyrischen Poesie selbst bis in die obersten Klassen in den Händen der Schüler sein müssen.

J. Wychgram, *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte*, bildet eine Lieferung in der Sammlung deutscher Schulausgaben, welche von dem Verf. in der Verlagsbuchhandlung von Velhagen und Klasing herausgegeben wird. Es soll eine Ergänzung zu jener schon weit verbreiteten Sammlung bilden. Neben einer Einführung in das Verständnis des Zusammenhanges und der Entwickelung unserer Litteratur giebt der Verf. Lebensbilder der Dichter und eine die Auffassung der Dichtwerke überaus fördernde Behandlung derselben, stets in engster Beziehung auf das ganze dichterische Schaffen und die Lebensumstände der Verfasser. So wird das Buch den vom Herausgeber angestrebten Zweck erreichen, die Schüler in die Werke selbst einzuführen und zum Lesen anzuregen. Wir stimmen demselben übrigens ganz bei, wenn er für den Lehrer das Recht in Anspruch nimmt, mit seinem Urteil vor die Schüler zu treten; müssen doch Litteraturgeschichte und Klassikerlektüre ihre besten Zwecke verfehlen, wenn sie ohne Wärme, d. h. ohne

Subjektivität getrieben würden. Die neueste Litteratur ist nur sehr kurz behandelt; wir möchten ihr bei einer neuen Auflage etwas mehr Raum gegönnt sehen. Recht zustimmend ist die Anzeige Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 291 ff. Nach derselben ist der die Zeit von 1700 –1832 umfassende Teil am besten gelungen.

Nur mittelbar wird der Schule dienen A. Stern, *Katechismus der allgemeinen Litteraturgeschichte*, 3. Aufl. Wir haben hier ein für weitere Kreise Gebildeter berechnetes Buch vor uns, dessen Anschaffung sich allerdings namentlich auch für die Lehrer- und Schülerbibliotheken der höheren Lehranstalten sehr empfiehlt. Auf einem verhältnismäfsig kleinen Raum (das Buch umfafst 418 Seiten) wird ein überreicher Stoff geboten, aber Verf. versteht es vortrefflich, das grofse Gerippe, welches ja die Grundlage für sein Werk abgeben mufste, zu füllen. Man findet nicht etwa, wie man es in einem so viel Stoff umfassenden Buche fast befürchten sollte, nur Namen und Zahlen, sondern eine gerade auch durch Behandlung interessanter Einzelheiten und gute Charakteristiken fesselnde Darstellung, die man mit Vergnügen lesen wird. Kurz, aber bei aller Kürze vortrefflich sind die von den wichtigsten Dichtwerken handelnden Abschnitte. Vergl. übrigens die günstige Beurteilung des Buches BhS. 161.

R. König, *Deutsche Litteraturgeschichte*, liegt bereits in 23. Ausgabe vor. Das Werk ist jetzt in 2 Bände eingeteilt, was wir für recht praktisch halten. Über die grofsen Vorzüge dieses in erster Linie für das deutsche Haus bestimmten Buches haben wir uns bereits mehrfach geäufsert. Die vortreffliche Veranschaulichung durch die grofse Zahl von Beilagen und Abbildungen im Text, die sämtlich genaue Wiedergaben interessanter Originale sind, mufs auf jeden Litteraturfreund eine grofse Anziehung ausüben, sie wird beim Unterricht aber ganz besonders förderlich wirken und sehr vielseitiges Interesse zu erregen imstande sein. Die ganze Ausstattung des Buches ist würdig und vornehm; auch der Inhalt verdient durchaus Anerkennung, wenigstens wird er, ohne auf Wissenschaftlichkeit besonderen Anspruch zu erheben, für die Bedürfnisse des Hauses und der Familie wie für die der Jugend ganz ausreichen. Übrigens nennt sich diese neue Auflage nicht mit Unrecht eine umgearbeitete und vermehrte. Eine Vergleichung mit den früheren Ausgaben läfst eine nicht geringe Bereicherung erkennen, die uns im wesentlichen der neueren Zeit zu gute gekommen zu sein scheint. Wie in keinem deutschen Hause, in dem Sinn für Geisteskultur herrscht, sollte dies Buch auch in keiner Schülerbibliothek fehlen. Der Lehrer sollte bei allen sich darbietenden Gelegenheiten darauf verweisen oder besser noch die hübschen und fesselnden Abbildungen in der Klasse zeigen.

Im Folgenden sei es gestattet, noch auf einige im Berichtsjahr eingegangenen litterargeschichtlichen Hilfsmittel hinzuweisen. Wir führen dieselben nach der Buchstabenfolge auf. H. Altmüller, *Deutsche Klassiker und Romantiker* behandelt nicht nur Dichter, sondern auch

Künstler. Aus der Zeit der klassischen Kunst stellt Verf. zusammen Klopstock und Lessing, Goethe und Schiller, Gluck und Haydn, Mozart und Beethoven, Chodowiecki und Carstens, Jean Paul und Kleist; aus der romantischen Kunst Novalis und Brentano, Weber und Schubert, Schinkel und Cornelius. Geboten werden in anregender Darstellung Lebensbilder und eine Einführung in das Verständnis der Werke, die parallel gestellten Männer erscheinen teils in persönlichen Beziehungen, teils in Beziehungen zu ihrer ganzen Zeit. Es wird wohl nicht jeder mit dem Verf. Heinrich von Kleist zu den klassischen Dichtern rechnen; zählt man ihn doch vielleicht mit gröfserem Rechte zu den romantischen. Die Dichtungen, auf denen seine Hauptbedeutung ruht, seine Bühnenstücke, zeigen eigentlich doch gerade einen romantischen Charakter, ganz abgesehen davon, dafs derselbe auch in der Naturanlage des Dichters und in seinem ganzen unseligen Leben zu Tage tritt. -- In die neueste Zeit hinein führt uns ein Heftchen A. Bartels, *Friedrich Gefsler, sein Leben und seine Werke.* Verf. bietet ein Bild vom Leben eines leider früh vollendeten Mannes, der sich durch dichterische Schöpfungen auch über die Grenzen seiner engeren Heimat Lahr hinaus aufs vorteilhafteste bekannt gemacht hat. Das Heftchen enthält einen ausführlichen Vortrag über das Leben und Wirken des Dichters und will in erster Linie das Andenken an ihn in seiner Heimat frisch erhalten; es wird aber sicherlich auch dazu beitragen, die Kunde von ihm in die Weite zu tragen und auf seine Werke aufmerksam zu machen. Eine sehr ausführliche und eingehende Schilderung des Lebens und Schaffens eines vorher bereits erwähnten Dichters enthält O. Brahm, *Heinrich von Kleist.* Die jetzt in 3. Auflage erschienene Schrift ist mit dem ersten Preise des Vereins für deutsche Litteratur gekrönt. Wenn dieser Umstand schon für ihren inneren Wert spricht, so lernt man denselben bei genauerer Einsicht noch besser kennen. Das Werk gilt in Fachkreisen als die beste Lebensbeschreibung Kleists. Ein gründlicher Kenner und Forscher behandelt hier das Leben und Dichten eines Mannes, für den das allgemeine Interesse in den letzten Jahrzehnten sichtlich gestiegen ist. Dafs das Verständnis des unglücklichen Mannes, dessen wunderlich verfehltes Leben eine Tragödie darstellt, in weitere Kreise dringe, ist Absicht des Verf. Gewifs zeugt der Umstand, dafs in kaum 8 Jahren bereits die 3. Aufl. nötig geworden ist, dafür, dafs diese Absicht immer mehr und mehr erreicht wird. Das Buch wird sich ganz besonders auch für Schülerbibliotheken sehr empfehlen; eignet es sich doch sehr wohl dazu, dafs die Schüler, die sich erfahrungsmäfsig gern in die Lektüre der Kleistschen Dramen vertiefen — wir denken ganz besonders an seinen Prinzen von Homburg - auch mit seinem Leben gründlich bekannt werden. K. Heinemann, *Goethes Mutter*, 3. verbesserte Aufl., ist in der That, wie der Titel besagt, ein Lebensbild nach den Quellen. Wir müssen sagen, dafs wir das eingehende und mit viel Liebe geschriebene Werk, zu welchem, entsprechend den auf dem Titelblatt abgedruckten Worten Goethes: „Deshalb sind

welchem man eine vollständige Zusammenstellung finden wird. P. Goldscheider, *Die Erklärung deutscher Schriftwerke* wird Msch. 428 von neuem wieder nach Verdienst gewürdigt wegen der Fülle der darin enthaltenen anregenden Gedanken. Über F. Bettingen, *Wesen und Entwickelung des komischen Dramas* äufsert SwS. 126, man werde manches nicht ohne Kopfschütteln lesen; viel Bekanntes finde sich wiederholt. BbR. 128 findet die Schrift nicht vollständig genug, weil nur das deutsche Lustspiel berücksichtigt sei. Verf. unterscheide nicht Posse und Komödie. Hinsichtlich O. Lyon, *Die Lektüre* äufsert ZöG. 778, die Voraussetzungen des Verf. träfen nicht zu. Für den deutschen Unterricht sei in der That genug geschehen; leider sei er in wichtigen Klassen in den Händen von Nichtfachmännern, und denen werde das Buch auch nicht helfen. Verf. wolle den deutschen Unterricht in eine Schablone zwingen; es werden ihm überdies mehrfache Ungenauigkeiten in der Rechtschreibung und Zeichensetzung vorgeworfen. Dafs wir den Standpunkt dieses Beurteilers nicht einnehmen, haben wir bereits durch unsere früheren Darlegungen bewiesen. — Eine Zusammenstellung von verschiedenen Erläuterungsschriften zu deutschen Klassikern bietet ZöG. 1091. Es kommen daselbst zur Besprechung Klopstocks Oden von Imelmann, die Düntzerschen Erläuterungen, die Schulausgaben deutscher Klassiker von Engelen, die Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtung von Böhme, die deutschen Klassiker von Kuenen und Evers, die Schöninghschen Klassikerausgaben, endlich die bei Velhagen und Klasing erscheinenden. Äufserst günstig wird Imelmann beurteilt (wozu zu vergl. ZG. 481), recht Erfreuliches sei für Lessing erschienen; von geringem Werte sei Lessings Laokoon in der Ausgabe bei Velhagen und Klasing. Die diesem Verlage entstammenden Hefte finden Gm. 163 ungeteilte Anerkennung, namentlich seien auch die Lebensbeschreibungen der Dichter recht gut. Die Erläuterungen von Böhme finden ZG. 233 namentlich deshalb Anerkennung, weil sie, der häuslichen Vorbereitung des Schülers dienend, die Erklärung in der Stunde vereinfachen. Vergl. auch BbG. 580.

Noch nennen wir im Folgenden einige uns zugegangenen Schriften, die ebenfalls in das Gebiet der Lektüre hineingehören oder als Hilfsmittel für dieselbe Bedeutung haben.

Aus früherer Zeit rührt *Goethes Götz von Berlichingen*, mit besonderer Rücksicht auf die Schüler der oberen Klassen höherer Schulen herausgegeben und erläutert von J. Naumann. Wir empfehlen die gründliche und das Stück vielseitig behandelnde Ausgabe, welche den Schülern für ihre Privatlektüre recht gute Dienste leisten wird. Demselben Zwecke wird in trefflicher Weise K. Weiss, *Herders Cid ethisch ausgelegt* dienen, eine für alle Gebildeten bestimmte wertvolle Gabe, die auch für die Schule gute Frucht bringen kann. Dem Verständnis Lessings dienen G. Schilling, *Laokoon-Paraphrasen*, Umschreibungen und Erweiterungen der wichtigsten Kapitel von Lessings Laokoon, aus der Schulpraxis hervorgegangen und zusammengestellt, ein Buch, dem der Lehrer des Deutschen

in I recht gute Anregungen für die Behandlung der Lessingschen Schrift entnehmen kann, und K. Werder, *Vorlesungen über Lessings Nathan*, gehalten an der Universität Berlin, zuerst im Winter 1862, wiederholt 1864 und später. Dies Buch setzt einige von demselben Universitätslehrer bereits früher über klassische Dichtungen (Hamlet, Macbeth, Wallenstein) herausgegebene Vorlesungen fort und führt mit liebevollem Verständnis in das Studium der Lessingschen Dichtung ein. Wir möchten es besonders für Lehrerbibliotheken recht empfehlen. L. Baltha liefert in *Schillers Jungfrau von Orleans* eine etwas wunderbar anmutende *Kritik im Lichte der Gegenwart.* Er kommt zu dem Ergebnis, dafs man Schillers Jungfrau wegen so manchen Anstofses in der Handlung und Charakteristik der handelnden Personen mit Schülern eigentlich nicht lesen dürfe. Gewifs wird sich an der Isabeau niemand ein erhebendes Beispiel nehmen, auch ist die innere Entwickelung der Heldin für den Alltagsmenschen nicht ohne weiteres verständlich; indes, man bemühe sich nur, sie klar zu machen, und man wird in der Jugend recht dankbare Leser finden, die sich von der grofsartigen Begeisterung, die in dem Stücke herrscht, gern hinreifsen lassen. Wir sollten uns, statt derartige Kritik zu üben, lieber des Grofsen freuen, was wir aus der Zeit unserer klassischen Dichtung haben. — Walter Scott, *Die Braut von Lammermoor*, übersetzt von A. Tuhten und Calderon, *Der Arzt seiner Ehre*, übersetzt von J. D. Gries sind Lieferungen von Reclams Universalbibliothek bezw. Meyers Volksbüchern.

Die *mittelhochdeutsche* Litteratur darf bekanntlich nach den neuen Lehrplänen in OII auch im Urtext behandelt werden, denn Aufgabe ist hier „Einführung in das Nibelungenlied unter Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind". W. Böhme, *Ein Stiefkind im Lehrplane des Deutschen* LL. Heft 32 S. 25 f. klagt darüber, dafs das Mhd., in solcher Weise betrieben, sehr zu kurz komme. Er schlägt vor, man solle vier gröfsere Bilder aus der Dichtung zu dem gedachten Zwecke aussuchen: 1. Siegfried und Kriemhild. 2. Rüdeger von Bechlaren. 3. Siegfrieds Tod. 4. Kriemhildens Rache. Im Urtext zu lesen schlägt er folgende Abschnitte vor: Strophe 1—12; 928—39 (Abschied Siegfrieds von der Welt); 2131—40 (der zum Todeskampfe gerüstete Rüdeger) und sodann den Schlufs, 2304 16. Lernen lassen solle man 1—12, 933—40, 2131—39. An das Lesen sollen sich Sprachbelehrungen knüpfen über Umlaut, Brechung, Ablaut, starkes und schwaches Verbum, Praeterita Praesentia, die Hauptsachen der Deklination und die Lautverschiebung.

Die pädagogische Litteratur hat sich denn auch gleich den veränderten Verhältnissen angepafst. Der für OII bestimmte Teil von Hopf und Paulsiek enthält nun wieder wie früher die Abschnitte aus der Litteratur des Mittelalters in der Ursprache. *Nibelungen und Kudrun in Auswahl und mittelhochdeutsche Grammatik mit kurzem Wörterbuch* von W. Golther (Sammlung Göschen) ist bereits in 2. Aufl. erschienen.

[illegible] Zusammenstellung [illegible] wird. P. Gold-[illegible] *[illegible]* wird Msch. 428 [illegible] der Fülle der darin [illegible] F. Dettingen, *Wesen und [illegible]*, *D[illegible]* äufsert SwS. 126, man werde [illegible] viel Bekanntes finde sich wieder-[illegible] vollständig genug, weil nur das [illegible] sei. Verf. unterscheide nicht Posse und [illegible] O. Lyon, *Die Lektüre* äufsert ZöG. 778, die [illegible] des Verf. träfen nicht zu. Für den deutschen Unterricht [illegible] genug geschehen: leider sei er in wichtigen Klassen in [illegible] *Händen* von Nichtfachmännern, und denen werde das Buch auch nicht [illegible] Verf. wolle den deutschen Unterricht in eine Schablone zwingen; [illegible] *werden ihm überdies* mehrfache Ungenauigkeiten in der Rechtschreibung und Zeichensetzung vorgeworfen. Dafs wir den Standpunkt dieses Beurteilers nicht einnehmen, haben wir bereits durch unsere früheren Darlegungen bewiesen. — Eine Zusammenstellung von verschiedenen Erläuterungsschriften zu deutschen Klassikern bietet ZöG. 1091. Es kommen daselbst zur Besprechung Klopstocks Oden von Imelmann, die Düntzerschen Erläuterungen, die Schulausgaben deutscher Klassiker von Engelen, die Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtung von Böhme, die deutschen Klassiker von Kuenen und Evers, die Schöninghschen Klassikerausgaben, endlich die bei Velhagen und Klasing erscheinenden. Äufserst günstig wird Imelmann beurteilt (wozu zu vergl. ZG. 481), recht Erfreuliches sei für Lessing erschienen; von geringem Werte sei Lessings Laokoon in der Ausgabe bei Velhagen und Klasing. Die diesem Verlage entstammenden Hefte finden Gm. 163 ungeteilte Anerkennung, namentlich seien auch die Lebensbeschreibungen der Dichter recht gut. Die Erläuterungen von Böhme finden ZG. 233 na[illegible]lich deshalb Anerkennung, weil sie, der häuslichen Vorbereitung [illegible]chülers dienend, die Erklärung in der Stunde vereinfachen. Vergl[illegible]. 580.

Noch nennen wir im Folgenden einige uns zugega[illegible]riften, die ebenfalls in das Gebiet der Lektüre hineingehören [illegible]mittel für dieselbe Bedeutung haben.

Aus früherer Zeit rührt *Goethes Götz von Ber[illegible]* [illegible]sonderer Rücksicht auf die Schüler der oberen Klass[illegible] herausgegeben und erläutert von J. Naumann. Wir [illegible]liche und das Stück vielseitig behandelnde Ausgabe, [illegible] für ihre Privatlektüre recht gute Dienste leisten w[illegible] wird in trefflicher Weise K. Weiss, *Herder[illegible]* dienen, eine für alle Gebildeten bestimmte W[illegible] die Schule gute Frucht bringen kann. D[illegible] G. Schilling, *Laokoon-Paraphrasen*, U[illegible] der wichtigsten Kapitel von Lessings [illegible] vorgegangen und zusammengestellt, ei[illegible]

Bötticher und Kinzel, *Denkmäler der älteren deutschen Litteratur I, Die deutsche Heldensage.* 3. Das Nibelungenlied, enthält nach einer gründlichen Einleitung eine grofse Anzahl wichtiger Abschnitte aus der Dichtung in mhd. Sprache, mit zahlreichen, das Verständnis erleichternden Anmerkungen, und als Anhang einen ganz kurzen Abrifs der mhd. Laut-, Flexions- und Verslehre, sowie ein Verzeichnis solcher Wörter, die vom Nhd. abweichen. Ein wegen seines ganz beträchtlichen Umfanges in den preufsischen Lehranstalten kaum zu verwertendes Lehrmittel ist A. Bachmann, *Mittelhochdeutsches Lesebuch mit Grammatik und Wörterbuch.* Darin finden sich ziemlich umfangreiche Abschnitte aus der Epik, Lyrik, Didaktik und Prosa. Beiträge zum ersten Abschnitt liefern natürlich in erster Linie Nibelungen- und Gudrunlied, zum zweiten besonders Walther von der Vogelweide. Ein Abrifs der Grammatik wird auf 24 Seiten vorangeschickt. Anmerkungen unterhalb des Textes betreffen Sachliches und Sprachliches. Das Wörterbuch am Schlusse ist ziemlich umfangreich. Die Auswahl ist, soweit wir gesehen haben, gut. Wir möchten das Buch ganz besonders für Studierende oder auch zur Selbstbelehrung empfehlen. — Im Sinne der neuen Lehrpläne für die Schule bestimmt ist G. Legerlotz, *Mittelhochdeutsches Lesebuch mit Einleitung und Wörterbuch nebst einem Anhang von Denkmälern aus älteren und neueren Mundarten.* Eine Einleitung unterrichtet zunächst über Sprachliches und Metrisches. Ausgewählt sind 38 Abschnitte aus dem Nibelungenlied, dann folgt eine kurze Probe (3 Strophen, Horand Gesang) aus Gudrun, sodann folgen 10 gut ausgewählte Gedichte Walthers, den Beschlufs der Texte machen Proben aus dem Gotischen, Althochdeutschen, Altniederdeutschen, Mittelniederdeutschen, Neuoberdeutschen (alemannische Mundart), Neuniederdeutschen. Ein kurzes mhd. Wörterverzeichnis enthält das Wichtigste. Aus dieser Übersicht über den Inhalt erkennt man wohl, dafs das Büchlein ganz zweckdienlich ist. Ganz ähnlich ist das soeben erschienene Buch C. Thiem, *Leseproben aus alt- und mittelhochdeutschen Dichtungen zum Gebrauch in höheren Lehranstalten.* Nach einer kurzen sprachgeschichtlichen Einleitung folgen ahd. Proben (Hildebrandslied, Waltharilied, Wessobrunner Gebet, Muspilli, aus Heliand und Otfried) nebst Übertragungen, dann altdeutsche Flexionen und ein kleines Wörterverzeichnis. Aus dem Nibelungenlied sind 15 Abschnitte ausgewählt, dann folgen Gudrun und eine Auswahl aus Walthers Liedern und Sprüchen. Schwierigere Worte sind unter dem Text erläutert, den Schlufs bildet ein kurzer Abrifs der mhd. Grammatik. Ebenso wie das vorige wird auch dieses Buch dem von den neuen Lehrplänen in Aussicht genommenen Betriebe des Ahd. und Mhd. dienen können. — P. Vogel, *Auswahl mittelhochdeutscher lyrischer Gedichte* als Anhang zu der Lachmannschen Nibelungen-Ausgabe für den Schulgebrauch zusammengestellt, enthält 70 Lieder, vorzugsweise von Walther. Das Heft bietet keinerlei Erklärungen; diese sind dem Lehrer überlassen. Neben dem Nibelungenliede wird diese kleine Sammlung gute Dienste thun. — Von anderen Hilfsmitteln für die

mhd. Lektüre werden genannt E. Martin, *Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelungen Not und zu Walther*, nach CO. 228 ein vorzügliches Hilfsbüchlein. K. Weinhold, *Mittelhochdeutsches Lesebuch*, 4. Aufl., nach ZöG. 897 in der gegenwärtigen Gestalt für die österreichischen Gymnasien nicht mehr verwendbar, obgleich die Verbesserungen der neuen Auflage anerkannt werden. Das von uns bereits früher genannte Buch von J. Zupitza, *Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen*, welches die ganze Unterweisung an die Erklärung eines Abschnittes aus den Nibelungen (Gunthers Werbung) anknüpft, wird CO. 33 als zweckmäfsig empfohlen.

Zur Jugendschriften-Litteratur gehört ein uns zugegangenes Heft, *Mitteilungen über Jugendschriften an Eltern, Lehrer und Bibliothekvorstände* von der Jugendschriftenkommission des schweiz. Lehrervereins, 16. Heft. Die hier aufgeführten Schriften, geordnet nach den verschiedenen Altersstufen, werden stets ihrem Inhalte nach kurz charakterisiert; so bekommt man ein klares Bild davon. Solche Zusammenstellungen sind bei der Schwierigkeit der zu treffenden Auswahl von grofsem Nutzen.

3. Metrik. Poetik.

J. Heuwes, *Zur Methodik des deutschen Unterrichts* Gm. 493 knüpft an die durch die neuen Lehrpläne für OII aufgestellte Forderung: „Zusammenfassender Rückblick auf die Arten der Dichtung“ an und sagt mit Recht, das setze zweierlei voraus: 1. dafs das Wesen und der Begriff der Poesie und die Gattungen schon vorher erörtert worden seien und 2. dafs die bis dahin getriebene Lektüre im ganzen bekannt sei und einen solchen Umfang habe, dafs alle Kunstlehren der Poesie vorgekommen seien. Beides ist zutreffend, jedoch ist die Behandlung der Poetik natürlich eine gelegentliche. In UIII will sie Hentschel in seinem Lehrplan S. 29 noch ganz ausgeschlossen wissen, erst in OIII soll sie eintreten (S. 32), aber nicht in selbständiger Form; was dem Schüler geboten wird, mufs entwickelt, darf aber nicht in irgend einer festen diktierten Form auswendig gelernt werden. Es ist die äufserste Beschränkung dabei geboten. Von den Tropen solle der Schüler die Metapher, Metonymie, Synekdoche, Personifikation, von den Figuren die Anaphora, die Ellipse, die Inversion, die Nachahmung von Naturlauten, das Epitheton ornans kennen lernen; den Namen soll er erst nach dem Verständnis erfahren. Das Beispiel solle immer die Hauptsache bleiben. Hinsichtlich der Dichtungsarten solle man sich auf die Epik und Lyrik beschränken. Da die neuen preufs. Lehrpläne für OIII die Lektüre von Schillers Tell vorschreiben, so wird das Drama wohl auch etwas berücksichtigt werden müssen. Aus der Metrik müsse man auch nur die wichtigsten Dinge behandeln, d. h. die Grundbegriffe und die gebräuchlichsten Versfüfse, die

Begriffe Strophe, Allitteration und Reime. Auch dieses alles an Beispielen. Im ganzen finden wir das hier für OIII angegebene Mafs schon etwas hoch; man könnte sich vielleicht mit noch weniger begnügen. Ein recht gründliches Buch ist C. Tumlirz, *Die Lehre von den Tropen und Figuren, nebst einer kurzgefafsten deutschen Metrik*, 3. Aufl. Es ist allerdings wohl ein Gebrauch des Werkes in Schulen ausgeschlossen, für den Lehrer aber und zum Selbststudium ist es recht geeignet, namentlich auch wegen seiner grofsen Zahl gut gewählter Beispiele. Wir erwähnen überdies H. Stekker, *Der Versbau im niederdeutschen Narrenschiff*, eine eingehende Studie. P. Heinze und R. Goette, *Deutsche Poetik*, ist nach ZG. 300 ein Versuch empirischer Erklärung der Poetik. Teil I handelt von den geistigen Grundlagen der Poesie. Dieselbe wird bestimmt als die Kunst, welche das Leben, das Sichregen des Geistigen im Dasein des Menschen und der Natur wiedergiebt. Teil II handelt von den Mitteln poetischer Veranschaulichung (von der Sprache, den Bildern und Figuren, von der dichterischen Form). Teil III behandelt die einzelnen Gattungen der Dichtkunst. Das ganze Werk wird durchaus anerkannt und empfohlen. — A. Schuster, *Lehrbuch der Poetik für höhere Lehranstalten* wird ZöG. 1088 als ein anregendes Büchlein sehr empfohlen. Auch nach CO. 560 macht es den Eindruck der Gediegenheit. F. Linnig, *Vorschule der Poetik und Litteraturgeschichte* wird BhS. 161 empfohlen, desgl. H. Viehoff, *Die Poetik auf der Grundlage der Erfahrungsseelenlehre* ebenda S. 162.

III. Die deutsche Litteraturgeschichte.

Der Betrieb der Litteraturgeschichte schliefst sich eng an die Lektüre an. Bei Gelegenheit werden hier Lebensbilder der wichtigsten Dichter gegeben. Allerdings soll der Schüler der höheren Lehranstalten auch mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Dichtung bekannt gemacht werden, das fordert die Prüfungsordnung; aber alle solche Belehrungen bleiben gelegentliche. Eine Verwertung sollen solche Lebensbilder aus der Litteraturgeschichte finden in den von den Schülern zu haltenden Vorträgen. Litteraturgeschichte in dem genannten Umfange läfst sich nun allerdings nach jedem Leitfaden betreiben, indes finden wir auch einige neuerdings erschienene Hilfsmittel, welche im Sinne der jetzt herrschenden Richtung abgefafst sind. Von solchen haben uns vorgelegen: C. A. Krüger, *Geschichte der deutschen Litteratur in Einzelbildern*. Mit 52 Abbildungen. Das Buch erscheint uns für Seminare, Mittelschulen, höhere Mädchenschulen sehr geeignet. Der Inhalt ist übersichtlich geordnet und die Darstellung einfach und leicht verständlich. Verf. geht von dem Grundsatze aus, dafs die Lebensbilder der Dichter allein

nicht genügen; man müsse auch einen Einblick in ihre Gedanken- und Vorstellungsweise erhalten, und dies könne am besten durch die von ihm beigefügten Inhaltsangaben der wichtigsten Dichtwerke geschehen. Wir sind anderer Ansicht. Den Inhalt der Werke müssen die Schüler aus eigener Lektüre kennen lernen; eine Ergänzuug dazu soll dann die Litteraturkunde mit ihren Lebensbildern bieten. Solche Inhaltsangaben, wie sie Krüger hier giebt, führen gar leicht zur Halbheit und Oberflächlichkeit; durch sie wird die Durchführung des wichtigsten Grundsatzes gehindert, dafs die Lektüre den eigentlichen Kernpunkt bilden solle.

K. Nachtigall, *Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten*, 3. Aufl., umfafst Metrik, Poetik und Litteraturgeschichte, und zwar den Stoff für die Klassen III bis I, vereinigt also ziemlich das, was die neuen Lehrpläne verlangen. Überdies wird auf die Entwickelung der Sprache gebührende Rücksicht genommen. Ein zweiter Hauptabschnitt bietet Dichterbiographieen, und zwar bis auf die neuere Zeit hin, deren Berücksichtigung ja auch jetzt gewünscht wird. Ganz richtig und in Übereinstimmung mit unserer vorhin geäufserten Ansicht sagt Verf. in der Vorbemerkung zur 3. Auflage: „Inhaltsangaben gröfserer Schöpfungen, besonders auch der dramatischen, oder gar Charakteristiken, wie sie wohl in einer sog. Litteraturgeschichte fürs Haus angebracht sein mögen, schicken sich meines Erachtens durchaus nicht für ein Schullitteraturbuch; diese gehören zur mündlichen und schriftlichen Arbeit der Klasse, jene ins Lehrbuch, wo sie vereint mit Proben auftreten.“ Ein Anhang enthält eine Übersicht der Hinweisungen auf ausländische Litteratur. Alles in allem müssen wir das Buch für ein ganz praktisches Hilfsmittel erklären. Neben demselben mufs ein Lehrbuch mit guter Auswahl im Gebrauch sein, welches sich möglichst genau an den hier eingeschlagenen Lehrgang anschliefst. Ein solches Lehrbuch wird namentlich wegen der lyrischen Poesie selbst bis in die obersten Klassen in den Händen der Schüler sein müssen.

J. Wychgram, *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte*, bildet eine Lieferung in der Sammlung deutscher Schulausgaben, welche von dem Verf. in der Verlagsbuchhandlung von Velhagen und Klasing herausgegeben wird. Es soll eine Ergänzung zu jener schon weit verbreiteten Sammlung bilden. Neben einer Einführung in das Verständnis des Zusammenhanges und der Entwickelung unserer Litteratur giebt der Verf. Lebensbilder der Dichter und eine die Auffassung der Dichtwerke überaus fördernde Behandlung derselben, stets in engster Beziehung auf das ganze dichterische Schaffen und die Lebensumstände der Verfasser. So wird das Buch den vom Herausgeber angestrebten Zweck erreichen, die Schüler in die Werke selbst einzuführen und zum Lesen anzuregen. Wir stimmen demselben übrigens ganz bei, wenn er für den Lehrer das Recht in Anspruch nimmt, mit seinem Urteil vor die Schüler zu treten; müssen doch Litteraturgeschichte und Klassikerlektüre ihre besten Zwecke verfehlen, wenn sie ohne Wärme, d. h. ohne

Subjektivität getrieben würden. Die neueste Litteratur ist nur sehr kurz behandelt; wir möchten ihr bei einer neuen Auflage etwas mehr Raum gegönnt sehen. Recht zustimmend ist die Anzeige Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 291 ff. Nach derselben ist der die Zeit von 1700—1832 umfassende Teil am besten gelungen.

Nur mittelbar wird der Schule dienen A. Stern, *Katechismus der allgemeinen Litteraturgeschichte*, 3. Aufl. Wir haben hier ein für weitere Kreise Gebildeter berechnetes Buch vor uns, dessen Anschaffung sich allerdings namentlich auch für die Lehrer- und Schülerbibliotheken der höheren Lehranstalten sehr empfiehlt. Auf einem verhältnismäfsig kleinen Raum (das Buch umfafst 418 Seiten) wird ein überreicher Stoff geboten, aber Verf. versteht es vortrefflich, das grofse Gerippe, welches ja die Grundlage für sein Werk abgeben mufste, zu füllen. Man findet nicht etwa, wie man es in einem so viel Stoff umfassenden Buche fast befürchten sollte, nur Namen und Zahlen, sondern eine gerade auch durch Behandlung interessanter Einzelheiten und gute Charakteristiken fesselnde Darstellung, die man mit Vergnügen lesen wird. Kurz, aber bei aller Kürze vortrefflich sind die von den wichtigsten Dichtwerken handelnden Abschnitte. Vergl. übrigens die günstige Beurteilung des Buches BhS. 161.

R. König, *Deutsche Litteraturgeschichte*, liegt bereits in 23. Ausgabe vor. Das Werk ist jetzt in 2 Bände eingeteilt, was wir für recht praktisch halten. Über die grofsen Vorzüge dieses in erster Linie für das deutsche Haus bestimmten Buches haben wir uns bereits mehrfach geäufsert. Die vortreffliche Veranschaulichung durch die grofse Zahl von Beilagen und Abbildungen im Text, die sämtlich genaue Wiedergaben interessanter Originale sind, mufs auf jeden Litteraturfreund eine grofse Anziehung ausüben, sie wird beim Unterricht aber ganz besonders förderlich wirken und sehr vielseitiges Interesse zu erregen imstande sein. Die ganze Ausstattung des Buches ist würdig und vornehm; auch der Inhalt verdient durchaus Anerkennung, wenigstens wird er, ohne auf Wissenschaftlichkeit besonderen Anspruch zu erheben, für die Bedürfnisse des Hauses und der Familie wie für die der Jugend ganz ausreichen. Übrigens nennt sich diese neue Auflage nicht mit Unrecht eine umgearbeitete und vermehrte. Eine Vergleichung mit den früheren Ausgaben läfst eine nicht geringe Bereicherung erkennen, die uns im wesentlichen der neueren Zeit zu gute gekommen zu sein scheint. Wie in keinem deutschen Hause, in dem Sinn für Geisteskultur herrscht, sollte dies Buch auch in keiner Schülerbibliothek fehlen. Der Lehrer sollte bei allen sich darbietenden Gelegenheiten darauf verweisen oder besser noch die hübschen und fesselnden Abbildungen in der Klasse zeigen.

Im Folgenden sei es gestattet, noch auf einige im Berichtsjahr eingegangenen litterargeschichtlichen Hilfsmittel hinzuweisen. Wir führen dieselben nach der Buchstabenfolge auf. H. Altmüller, *Deutsche Klassiker und Romantiker* behandelt nicht nur Dichter, sondern auch

Künstler. Aus der Zeit der klassischen Kunst stellt Verf. zusammen Klopstock und Lessing, Goethe und Schiller, Gluck und Haydn, Mozart und Beethoven, Chodowiecki und Carstens, Jean Paul und Kleist; aus der romantischen Kunst Novalis und Brentano, Weber und Schubert, Schinkel und Cornelius. Geboten werden in anregender Darstellung Lebensbilder und eine Einführung in das Verständnis der Werke, die parallel gestellten Männer erscheinen teils in persönlichen Beziehungen, teils in Beziehungen zu ihrer ganzen Zeit. Es wird wohl nicht jeder mit dem Verf. Heinrich von Kleist zu den klassischen Dichtern rechnen; zählt man ihn doch vielleicht mit gröfserem Rechte zu den romantischen. Die Dichtungen, auf denen seine Hauptbedeutung ruht, seine Bühnenstücke, zeigen eigentlich doch gerade einen romantischen Charakter, ganz abgesehen davon, dafs derselbe auch in der Naturanlage des Dichters und in seinem ganzen unseligen Leben zu Tage tritt. -- In die neueste Zeit hinein führt uns ein Heftchen A. Bartels, *Friedrich Gefsler, sein Leben und seine Werke.* Verf. bietet ein Bild vom Leben eines leider früh vollendeten Mannes, der sich durch dichterische Schöpfungen auch über die Grenzen seiner engeren Heimat Lahr hinaus aufs vorteilhafteste bekannt gemacht hat. Das Heftchen enthält einen ausführlichen Vortrag über das Leben und Wirken des Dichters und will in erster Linie das Andenken an ihn in seiner Heimat frisch erhalten; es wird aber sicherlich auch dazu beitragen, die Kunde von ihm in die Weite zu tragen und auf seine Werke aufmerksam zu machen. Eine sehr ausführliche und eingehende Schilderung des Lebens und Schaffens eines vorher bereits erwähnten Dichters enthält O. Brahm, *Heinrich von Kleist.* Die jetzt in 3. Auflage erschienene Schrift ist mit dem ersten Preise des Vereins für deutsche Litteratur gekrönt. Wenn dieser Umstand schon für ihren inneren Wert spricht, so lernt man denselben bei genauerer Einsicht noch besser kennen. Das Werk gilt in Fachkreisen als die beste Lebensbeschreibung Kleists. Ein gründlicher Kenner und Forscher behandelt hier das Leben und Dichten eines Mannes, für den das allgemeine Interesse in den letzten Jahrzehnten sichtlich gestiegen ist. Dafs das Verständnis des unglücklichen Mannes, dessen wunderlich verfehltes Leben eine Tragödie darstellt, in weitere Kreise dringe, ist Absicht des Verf. Gewifs zeugt der Umstand, dafs in kaum 8 Jahren bereits die 3. Aufl. nötig geworden ist, dafür, dafs diese Absicht immer mehr und mehr erreicht wird. Das Buch wird sich ganz besonders auch für Schülerbibliotheken sehr empfehlen; eignet es sich doch sehr wohl dazu, dafs die Schüler, die sich erfahrungsmäfsig gern in die Lektüre der Kleistschen Dramen vertiefen — wir denken ganz besonders an seinen Prinzen von Homburg auch mit seinem Leben gründlich bekannt werden. K. Heinemann, *Goethes Mutter*, 3. verbesserte Aufl., ist in der That, wie der Titel besagt, ein Lebensbild nach den Quellen. Wir müssen sagen, dafs wir das eingehende und mit viel Liebe geschriebene Werk, zu welchem, entsprechend den auf dem Titelblatt abgedruckten Worten Goethes: „Deshalb sind

Briefe so viel wert, weil sie das Unmittelbare des Daseins aufbewahren“ ganz besonders Briefe einen reichen Stoff geliefert haben, mit grofsem Vergnügen gelesen haben. — Unter allen Dichtermüttern verdient ja doch wohl sicherlich Frau Rat am meisten, dafs man sich mit ihren Schicksalen und ihrem Geistesleben genauer beschäftigt, nicht allein um ihres grofsen Sohnes willen, sondern auch um ihrer so geistvollen und liebenswürdigen Persönlichkeit selbst willen. Und dazu erscheint denn das vorliegende Werk ganz besonders geeignet. Man legt ja mit Recht neuerdings so viel Gewicht auf Privatlektüre der Schüler; hier ist ein Buch, welches sich dazu ganz besonders eignet. Die 44 hinzugefügten Abbildungen beleben die Darstellung aufs angenehmste. *Schillers Briefe* erscheinen in einer kritischen Gesamtausgabe, in der Schreibweise der Originale herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von F. Jonas. Es war ein früher schon oft und von den verschiedensten Seiten geäufserter Wunsch, dafs Schillers Briefe einmal vollständig gesammelt erscheinen möchten. Sagt doch Michael Bernays mit Recht: „Schillers Briefe wirken mit dem ganzen Zauber, mit dem seine Persönlichkeit uns ergreift. Wer sich in dieselben hineinlebt, der gewinnt vielleicht eine Vorstellung von der Macht seines Gesprächs, in welcher die eingeborene Hoheit seines Geistes unbedingt und uneingeschränkt hervortrat . . . . . Schillers Briefe, als ein Ganzes betrachtet, müfsten wohl für die schönsten unserer Litteratur gelten.“ Der Herausgeber löst seine Aufgabe unter Benutzung der ganzen einschlägigen Litteratur. Man kann wohl sagen, dafs er dem ganzen deutschen Volke durch seine Ausgabe einen wesentlichen Dienst leistet. Ganz besonders, wünschten wir, sollte dieser Dienst auch der Jugend gelten; es möge diese vortreffliche und gründliche Ausgabe von Schillers Briefen für die lernende Jugend recht nutzbar gemacht werden. Zur Anschaffung für Schülerbibliotheken sei dieselbe ganz besonders warm empfohlen. Die bisher erschienenen 15 Lieferungen enthalten, was als sehr angenehme Zugabe begrüfst werden darf, auch 6 Bildnisse. Das Werk ist von seinem Herausgeber in Dankbarkeit dem früh vollendeten Kenner der Schillerschen Muse und namhaften Schillerforscher Robert Boxberger gewidmet. Die Sammlung wird übrigens SwS. 162 sehr empfohlen, vergl. auch CO. 306 (füllt eine unangenehme Lücke aus). G. Müller-Frauenstein veröffentlichte unter dem Titel *Von Heinrich von Kleist bis zur Gräfin Marie Ebner-Eschenbach* zehn gemeinverständliche Vorträge über die neueste deutsche Litteratur. Das Buch ist mit 10 Holzschnitten ausgestattet. Die Vorträge behandeln die deutschen Befreiungskriegsdichter, deutsche Romantiker, die schwäbische Dichtung, österreichische Dichter, Rückert, Platen und Heine, das junge Deutschland, die deutsche Lyrik in der Mitte des 19. Jahrhunderts, deutsche Erzähler aus der Mitte des 19. Jahrhunderts, deutsche Dramatiker aus der Mitte des 19. Jahrhunderts, und Romanschriftsteller und Novellisten der neuesten Zeit. Das inhaltreiche und frisch und anregend geschriebene Buch verdient grofse Beachtung. Für die Schule, mit deren Bedürfnissen

es unsere Berichte ja hier zu thun haben, wird es ganz besonders gut als Stoff von Vorträgen der Schüler verwertet werden können. An seiner Hand wird eine Einführung in die neuere Litteratur sich leicht ermöglichen lassen. — S. Peter hat *Schillers Leben* der reiferen Jugend erzählt. Verf. wollte „die erhabene und liebenswerte Gestalt unseres Nationaldichters den Herzen der heranwachsenden Jugend nahe bringen; ein solches Unternehmen erschien ihm trotz der zahlreichen vorhandenen Schillerbiographieen nicht überflüssig, weil jene dem gereiften Publikum gewidmeten Werke naturgemäfs durch ihre Art der Darstellung und ihre Ausführlichkeit für junge Leser nicht geeignet sind“. Sein Büchlein soll dazu beitragen, jugendliche Gemüter für Schiller den Menschen zu erwärmen. Das vorliegende Lebensbild wird seinen Zweck sehr gut erfüllen. Mit Wärme und Begeisterung geschrieben, wird es auch Liebe erwecken und die Jugend begeistern. Die 11 hinzugefügten Holzschnitte in Vollbildern sind teils Bildnisse von Personen, teils Abbildungen wichtiger Örtlichkeiten. Auch sie werden den Zweck des Buches erreichen helfen. — M. Vorberg, *Die Reformation und die deutsche klassische Litteratur* stellt nach einer interessanten Darlegung der Bedeutung der Reformation ihre inneren Beziehungen zu unseren klassischen Dichtern dar und zwar mit ebensoviel Liebe wie tiefem Verständnis für unsere Dichtergröfsen. „Es ist eine merkwürdige Erscheinung, dafs, je weiter der Gang unserer Geschichte, auch der Litteraturgeschichte von der grofsen Zeit der Kirchenerneuerung sich entfernt, unsere Dichter sich materiell von der Kirche zu entfernen scheinen. So Schiller und Goethe. Hier sind es jedoch, wie Verf. sagt, die grofsen Menschheitsideeen, die in Betracht kommen, die doch nur in der Religion ihre volle Lösung finden. Und diese beiden Dichter erziehen zur Religion“ (s. S. 27). Wir führten diese bedeutsame Stelle aus dem gediegenen Vortrage an, um den Geist zu kennzeichnen, in dem er verfafst ist, und zugleich zu zeigen, wie tief Verf. in unsere klassische Dichtung eingedrungen ist. — H. Zimmer, *Just Friedrich Wilhelm Zachariä und sein Renommist* ist ein Beitrag zur Litteratur- und Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts. Das erste Kapitel enthält ein ausführliches Lebensbild des Dichters, das zweite behandelt die Bedeutung des „Renommisten“ für die Litteratur- und Kulturgeschichte, das dritte die Ausgaben des „Renommisten“. Wir sagen gewifs nicht zu viel, wenn wir dieses Heft als einen der bedeutendsten und wichtigsten Beiträge zur Geschichte des komischen Heldengedichtes in Deutschland bezeichnen. Derselbe wird Freunden unserer Litteratur eine genufsreiche Lektüre bieten.

welchem man eine vollständige Zusammenstellung finden wird. P. Goldscheider, *Die Erklärung deutscher Schriftwerke* wird Msch. 428 von neuem wieder nach Verdienst gewürdigt wegen der Fülle der darin enthaltenen anregenden Gedanken. Über F. Bettingen, *Wesen und Entwickelung des komischen Dramas* äufsert SwS. 126, man werde manches nicht ohne Kopfschütteln lesen; viel Bekanntes finde sich wiederholt. BbR. 128 findet die Schrift nicht vollständig genug, weil nur das deutsche Lustspiel berücksichtigt sei. Verf. unterscheide nicht Posse und Komödie. Hinsichtlich O. Lyon, *Die Lektüre* äufsert ZöG. 778, die Voraussetzungen des Verf. träfen nicht zu. Für den deutschen Unterricht sei in der That genug geschehen; leider sei er in wichtigen Klassen in den Händen von Nichtfachmännern, und denen werde das Buch auch nicht helfen. Verf. wolle den deutschen Unterricht in eine Schablone zwingen; es werden ihm überdies mehrfache Ungenauigkeiten in der Rechtschreibung und Zeichensetzung vorgeworfen. Dafs wir den Standpunkt dieses Beurteilers nicht einnehmen, haben wir bereits durch unsere früheren Darlegungen bewiesen. — Eine Zusammenstellung von verschiedenen Erläuterungsschriften zu deutschen Klassikern bietet ZöG. 1091. Es kommen daselbst zur Besprechung Klopstocks Oden von Imelmann, die Düntzerschen Erläuterungen, die Schulausgaben deutscher Klassiker von Engelen, die Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtung von Böhme, die deutschen Klassiker von Kuenen und Evers, die Schöninghschen Klassikerausgaben, endlich die bei Velhagen und Klasing erscheinenden. Äufserst günstig wird Imelmann beurteilt (wozu zu vergl. ZG. 481), recht Erfreuliches sei für Lessing erschienen; von geringem Werte sei Lessings Laokoon in der Ausgabe bei Velhagen und Klasing. Die diesem Verlage entstammenden Hefte finden Gm. 163 ungeteilte Anerkennung, namentlich seien auch die Lebensbeschreibungen der Dichter recht gut. Die Erläuterungen von Böhme finden ZG. 233 namentlich deshalb Anerkennung, weil sie, der häuslichen Vorbereitung des Schülers dienend, die Erklärung in der Stunde vereinfachen. Vergl. auch BbG. 580.

Noch nennen wir im Folgenden einige uns zugegangenen Schriften, die ebenfalls in das Gebiet der Lektüre hineingehören oder als Hilfsmittel für dieselbe Bedeutung haben.

Aus früherer Zeit rührt *Goethes Götz von Berlichingen*, mit besonderer Rücksicht auf die Schüler der oberen Klassen höherer Schulen herausgegeben und erläutert von J. Naumann. Wir empfehlen die gründliche und das Stück vielseitig behandelnde Ausgabe, welche den Schülern für ihre Privatlektüre recht gute Dienste leisten wird. Demselben Zwecke wird in trefflicher Weise K. Weiss, *Herders Cid ethisch ausgelegt* dienen, eine für alle Gebildeten bestimmte wertvolle Gabe, die auch für die Schule gute Frucht bringen kann. Dem Verständnis Lessings dienen G. Schilling, *Laokoon-Paraphrasen*, Umschreibungen und Erweiterungen der wichtigsten Kapitel von Lessings Laokoon, aus der Schulpraxis hervorgegangen und zusammengestellt, ein Buch, dem der Lehrer des Deutschen

in I recht gute Anregungen für die Behandlung der Lessingschen Schrift entnehmen kann, und K. Werder, *Vorlesungen über Lessings Nathan*, gehalten an der Universität Berlin, zuerst im Winter 1862, wiederholt 1864 und später. Dies Buch setzt einige von demselben Universitätslehrer bereits früher über klassische Dichtungen (Hamlet, Macbeth, Wallenstein) herausgegebene Vorlesungen fort und führt mit liebevollem Verständnis in das Studium der Lessingschen Dichtung ein. Wir möchten es besonders für Lehrerbibliotheken recht empfehlen. L. Baltha liefert in *Schillers Jungfrau von Orleans* eine etwas wunderbar anmutende *Kritik im Lichte der Gegenwart*. Er kommt zu dem Ergebnis, dafs man Schillers Jungfrau wegen so manchen Anstofses in der Handlung und Charakteristik der handelnden Personen mit Schülern eigentlich nicht lesen dürfe. Gewifs wird sich an der Isabeau niemand ein erhebendes Beispiel nehmen, auch ist die innere Entwickelung der Heldin für den Alltagsmenschen nicht ohne weiteres verständlich; indes, man bemühe sich nur, sie klar zu machen, und man wird in der Jugend recht dankbare Leser finden, die sich von der grofsartigen Begeisterung, die in dem Stücke herrscht, gern hinreifsen lassen. Wir sollten uns, statt derartige Kritik zu üben, lieber des Grofsen freuen, was wir aus der Zeit unserer klassischen Dichtung haben. — Walter Scott, *Die Braut von Lammermoor*, übersetzt von A. Tuhten und Calderon, *Der Arzt seiner Ehre*, übersetzt von J. D. Gries sind Lieferungen von Reclams Universalbibliothek bezw. Meyers Volksbüchern.

Die *mittelhochdeutsche* Litteratur darf bekanntlich nach den neuen Lehrplänen in OII auch im Urtext behandelt werden, denn Aufgabe ist hier „Einführung in das Nibelungenlied unter Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind". W. Böhme, *Ein Stiefkind im Lehrplane des Deutschen* LL. Heft 32 S. 25 f. klagt darüber, dafs das Mhd., in solcher Weise betrieben, sehr zu kurz komme. Er schlägt vor, man solle vier gröfsere Bilder aus der Dichtung zu dem gedachten Zwecke aussuchen: 1. Siegfried und Kriemhild. 2. Rüdeger von Bechlaren. 3. Siegfrieds Tod. 4. Kriemhildens Rache. Im Urtext zu lesen schlägt er folgende Abschnitte vor: Strophe 1—12; 928—39 (Abschied Siegfrieds von der Welt); 2131—40 (der zum Todeskampfe gerüstete Rüdeger) und sodann den Schlufs, 2304—16. Lernen lassen solle man 1—12, 933—40, 2131—39. An das Lesen sollen sich Sprachbelehrungen knüpfen über Umlaut, Brechung, Ablaut, starkes und schwaches Verbum, Praeterita Praesentia, die Hauptsachen der Deklination und die Lautverschiebung.

Die pädagogische Litteratur hat sich denn auch gleich den veränderten Verhältnissen angepafst. Der für OII bestimmte Teil von Hopf und Paulsiek enthält nun wieder wie früher die Abschnitte aus der Litteratur des Mittelalters in der Ursprache. *Nibelungen und Kudrun in Auswahl und mittelhochdeutsche Grammatik mit kurzem Wörterbuch* von W. Golther (Sammlung Göschen) ist bereits in 2. Aufl. erschienen.

Bötticher und Kinzel, *Denkmäler der älteren deutschen Litteratur I, Die deutsche Heldensage.* 3. Das Nibelungenlied, enthält nach einer gründlichen Einleitung eine grofse Anzahl wichtiger Abschnitte aus der Dichtung in mhd. Sprache, mit zahlreichen, das Verständnis erleichternden Anmerkungen, und als Anhang einen ganz kurzen Abrifs der mhd. Laut-, Flexions- und Verslehre, sowie ein Verzeichnis solcher Wörter, die vom Nhd. abweichen. Ein wegen seines ganz beträchtlichen Umfanges in den preufsischen Lehranstalten kaum zu verwertendes Lehrmittel ist A. Bachmann, *Mittelhochdeutsches Lesebuch mit Grammatik und Wörterbuch.* Darin finden sich ziemlich umfangreiche Abschnitte aus der Epik, Lyrik, Didaktik und Prosa. Beiträge zum ersten Abschnitt liefern natürlich in erster Linie Nibelungen- und Gudrunlied, zum zweiten besonders Walther von der Vogelweide. Ein Abrifs der Grammatik wird auf 24 Seiten vorangeschickt. Anmerkungen unterhalb des Textes betreffen Sachliches und Sprachliches. Das Wörterbuch am Schlusse ist ziemlich umfangreich. Die Auswahl ist, soweit wir gesehen haben, gut. Wir möchten das Buch ganz besonders für Studierende oder auch zur Selbstbelehrung empfehlen. — Im Sinne der neuen Lehrpläne für die Schule bestimmt ist G. Legerlotz, *Mittelhochdeutsches Lesebuch mit Einleitung und Wörterbuch nebst einem Anhang von Denkmälern aus älteren und neueren Mundarten.* Eine Einleitung unterrichtet zunächst über Sprachliches und Metrisches. Ausgewählt sind 38 Abschnitte aus dem Nibelungenlied, dann folgt eine kurze Probe (3 Strophen, Horand Gesang) aus Gudrun, sodann folgen 10 gut ausgewählte Gedichte Walthers, den Beschlufs der Texte machen Proben aus dem Gotischen, Althochdeutschen, Altniederdeutschen, Mittelniederdeutschen, Neuoberdeutschen (alemannische Mundart), Neuniederdeutschen. Ein kurzes mhd. Wörterverzeichnis enthält das Wichtigste. Aus dieser Übersicht über den Inhalt erkennt man wohl, dafs das Büchlein ganz zweckdienlich ist. Ganz ähnlich ist das soeben erschienene Buch C. Thiem, *Leseproben aus alt- und mittelhochdeutschen Dichtungen zum Gebrauch in höheren Lehranstalten.* Nach einer kurzen sprachgeschichtlichen Einleitung folgen ahd. Proben (Hildebrandslied, Waltharilied, Wessobrunner Gebet, Muspilli, aus Heliand und Otfried) nebst Übertragungen, dann altdeutsche Flexionen und ein kleines Wörterverzeichnis. Aus dem Nibelungenlied sind 15 Abschnitte ausgewählt, dann folgen Gudrun und eine Auswahl aus Walthers Liedern und Sprüchen. Schwierigere Worte sind unter dem Text erläutert, den Schlufs bildet ein kurzer Abrifs der mhd. Grammatik. Ebenso wie das vorige wird auch dieses Buch dem von den neuen Lehrplänen in Aussicht genommenen Betriebe des Ahd. und Mhd. dienen können. — P. Vogel, *Auswahl mittelhochdeutscher lyrischer Gedichte* als Anhang zu der Lachmannschen Nibelungen-Ausgabe für den Schulgebrauch zusammengestellt, enthält 70 Lieder, vorzugsweise von Walther. Das Heft bietet keinerlei Erklärungen: diese sind dem Lehrer überlassen. Neben dem Nibelungenliede wird diese kleine Sammlung gute Dienste thun. — Von anderen Hilfsmitteln für die

mhd. Lektüre werden genannt E. Martin, *Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelungen Not und zu Walther*, nach CO. 228 ein vorzügliches Hilfsbüchlein. K. Weinhold, *Mittelhochdeutsches Lesebuch*, 4. Aufl., nach ZöG. 897 in der gegenwärtigen Gestalt für die österreichischen Gymnasien nicht mehr verwendbar, obgleich die Verbesserungen der neuen Auflage anerkannt werden. Das von uns bereits früher genannte Buch von J. Zupitza, *Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen*, welches die ganze Unterweisung an die Erklärung eines Abschnittes aus den Nibelungen (Gunthers Werbung) anknüpft, wird CO. 33 als zweckmäfsig empfohlen.

Zur Jugendschriften-Litteratur gehört ein uns zugegangenes Heft, *Mitteilungen über Jugendschriften an Eltern, Lehrer und Bibliothekvorstände* von der Jugendschriftenkommission des schweiz. Lehrervereins, 16. Heft. Die hier aufgeführten Schriften, geordnet nach den verschiedenen Altersstufen, werden stets ihrem Inhalte nach kurz charakterisiert; so bekommt man ein klares Bild davon. Solche Zusammenstellungen sind bei der Schwierigkeit der zu treffenden Auswahl von grofsem Nutzen.

3. Metrik. Poetik.

J. Heuwes, *Zur Methodik des deutschen Unterrichts* Gm. 493 knüpft an die durch die neuen Lehrpläne für OII aufgestellte Forderung: „Zusammenfassender Rückblick auf die Arten der Dichtung“ an und sagt mit Recht, das setze zweierlei voraus: 1. dafs das Wesen und der Begriff der Poesie und die Gattungen schon vorher erörtert worden seien und 2. dafs die bis dahin getriebene Lektüre im ganzen bekannt sei und einen solchen Umfang habe, dafs alle Kunstlehren der Poesie vorgekommen seien. Beides ist zutreffend, jedoch ist die Behandlung der Poetik natürlich eine gelegentliche. In UIII will sie Hentschel in seinem Lehrplan S. 29 noch ganz ausgeschlossen wissen, erst in OIII soll sie eintreten (S. 32), aber nicht in selbständiger Form; was dem Schüler geboten wird, mufs entwickelt, darf aber nicht in irgend einer festen diktierten Form auswendig gelernt werden. Es ist die äufserste Beschränkung dabei geboten. Von den Tropen solle der Schüler die Metapher, Metonymie, Synekdoche, Personifikation, von den Figuren die Anaphora, die Ellipse, die Inversion, die Nachahmung von Naturlauten, das Epitheton ornans kennen lernen; den Namen soll er erst nach dem Verständnis erfahren. Das Beispiel solle immer die Hauptsache bleiben. Hinsichtlich der Dichtungsarten solle man sich auf die Epik und Lyrik beschränken. Da die neuen preufs. Lehrpläne für OIII die Lektüre von Schillers Tell vorschreiben, so wird das Drama wohl auch etwas berücksichtigt werden müssen. Aus der Metrik müsse man auch nur die wichtigsten Dinge behandeln, d. h. die Grundbegriffe und die gebräuchlichsten Versfüfse, die

Begriffe Strophe, Allitteration und Reime. Auch dieses alles an Beispielen. Im ganzen finden wir das hier für OIII angegebene Maſs schon etwas hoch; man könnte sich vielleicht mit noch weniger begnügen. Ein recht gründliches Buch ist C. Tumlirz, *Die Lehre von den Tropen und Figuren, nebst einer kurzgefaſsten deutschen Metrik*, 3. Aufl. Es ist allerdings wohl ein Gebrauch des Werkes in Schulen ausgeschlossen, für den Lehrer aber und zum Selbststudium ist es recht geeignet, namentlich auch wegen seiner groſsen Zahl gut gewählter Beispiele. Wir erwähnen überdies H. Stekker, *Der Versbau im niederdeutschen Narrenschiff*, eine eingehende Studie. P. Heinze und R. Goette, *Deutsche Poetik*, ist nach ZG. 300 ein Versuch empirischer Erklärung der Poetik. Teil I handelt von den geistigen Grundlagen der Poesie. Dieselbe wird bestimmt als die Kunst, welche das Leben, das Sichregen des Geistigen im Dasein des Menschen und der Natur wiedergiebt. Teil II handelt von den Mitteln poetischer Veranschaulichung (von der Sprache, den Bildern und Figuren, von der dichterischen Form). Teil III behandelt die einzelnen Gattungen der Dichtkunst. Das ganze Werk wird durchaus anerkannt und empfohlen. — A. Schuster, *Lehrbuch der Poetik für höhere Lehranstalten* wird ZöG. 1088 als ein anregendes Büchlein sehr empfohlen. Auch nach CO. 560 macht es den Eindruck der Gediegenheit. F. Linnig, *Vorschule der Poetik und Litteraturgeschichte* wird BhS. 161 empfohlen, desgl. H. Viehoff, *Die Poetik auf der Grundlage der Erfahrungsseelenlehre* ebenda S. 162.

III. Die deutsche Litteraturgeschichte.

Der Betrieb der Litteraturgeschichte schlieſst sich eng an die Lektüre an. Bei Gelegenheit werden hier Lebensbilder der wichtigsten Dichter gegeben. Allerdings soll der Schüler der höheren Lehranstalten auch mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Dichtung bekannt gemacht werden, das fordert die Prüfungsordnung; aber alle solche Belehrungen bleiben gelegentliche. Eine Verwertung sollen solche Lebensbilder aus der Litteraturgeschichte finden in den von den Schülern zu haltenden Vorträgen. Litteraturgeschichte in dem genannten Umfange läſst sich nun allerdings nach jedem Leitfaden betreiben, indes finden wir auch einige neuerdings erschienene Hilfsmittel, welche im Sinne der jetzt herrschenden Richtung abgefaſst sind. Von solchen haben uns vorgelegen: C. A. Krüger, *Geschichte der deutschen Litteratur in Einzelbildern*. Mit 52 Abbildungen. Das Buch erscheint uns für Seminare, Mittelschulen, höhere Mädchenschulen sehr geeignet. Der Inhalt ist übersichtlich geordnet und die Darstellung einfach und leicht verständlich. Verf. geht von dem Grundsatze aus, daſs die Lebensbilder der Dichter allein

nicht genügen; man müsse auch einen Einblick in ihre Gedanken- und Vorstellungsweise erhalten, und dies könne am besten durch die von ihm beigefügten Inhaltsangaben der wichtigsten Dichtwerke geschehen. Wir sind anderer Ansicht. Den Inhalt der Werke müssen die Schüler aus eigener Lektüre kennen lernen; eine Ergänzuug dazu soll dann die Litteraturkunde mit ihren Lebensbildern bieten. Solche Inhaltsangaben, wie sie Krüger hier giebt, führen gar leicht zur Halbheit und Oberflächlichkeit; durch sie wird die Durchführung des wichtigsten Grundsatzes gehindert, dafs die Lektüre den eigentlichen Kernpunkt bilden solle.

K. Nachtigall, *Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten*, 3. Aufl., umfafst Metrik, Poetik und Litteraturgeschichte, und zwar den Stoff für die Klassen III bis I, vereinigt also ziemlich das, was die neuen Lehrpläne verlangen. Überdies wird auf die Entwickelung der Sprache gebührende Rücksicht genommen. Ein zweiter Hauptabschnitt bietet Dichterbiographieen, und zwar bis auf die neuere Zeit hin, deren Berücksichtigung ja auch jetzt gewünscht wird. Ganz richtig und in Übereinstimmung mit unserer vorhin geäufserten Ansicht sagt Verf. in der Vorbemerkung zur 3. Auflage: „Inhaltsangaben gröfserer Schöpfungen, besonders auch der dramatischen, oder gar Charakteristiken, wie sie wohl in einer sog. Litteraturgeschichte fürs Haus angebracht sein mögen, schicken sich meines Erachtens durchaus nicht für ein Schullitteraturbuch; diese gehören zur mündlichen und schriftlichen Arbeit der Klasse, jene ins Lehrbuch, wo sie vereint mit Proben auftreten.“ Ein Anhang enthält eine Übersicht der Hinweisungen auf ausländische Litteratur. Alles in allem müssen wir das Buch für ein ganz praktisches Hilfsmittel erklären. Neben demselben mufs ein Lehrbuch mit guter Auswahl im Gebrauch sein, welches sich möglichst genau an den hier eingeschlagenen Lehrgang anschliefst. Ein solches Lehrbuch wird namentlich wegen der lyrischen Poesie selbst bis in die obersten Klassen in den Händen der Schüler sein müssen.

J. Wychgram, *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte*, bildet eine Lieferung in der Sammlung deutscher Schulausgaben, welche von dem Verf. in der Verlagsbuchhandlung von Velhagen und Klasing herausgegeben wird. Es soll eine Ergänzung zu jener schon weit verbreiteten Sammlung bilden. Neben einer Einführung in das Verständnis des Zusammenhanges und der Entwickelung unserer Litteratur giebt der Verf. Lebensbilder der Dichter und eine die Auffassung der Dichtwerke überaus fördernde Behandlung derselben, stets in engster Beziehung auf das ganze dichterische Schaffen und die Lebensumstände der Verfasser. So wird das Buch den vom Herausgeber angestrebten Zweck erreichen, die Schüler in die Werke selbst einzuführen und zum Lesen anzuregen. Wir stimmen demselben übrigens ganz bei, wenn er für den Lehrer das Recht in Anspruch nimmt, mit seinem Urteil vor die Schüler zu treten; müssen doch Litteraturgeschichte und Klassikerlektüre ihre besten Zwecke verfehlen, wenn sie ohne Wärme, d. h. ohne

Subjektivität getrieben würden. Die neueste Litteratur ist nur sehr kurz behandelt; wir möchten ihr bei einer neuen Auflage etwas mehr Raum gegönnt sehen. Recht zustimmend ist die Anzeige Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 291 ff. Nach derselben ist der die Zeit von 1700—1832 umfassende Teil am besten gelungen.

Nur mittelbar wird der Schule dienen A. Stern, *Katechismus der allgemeinen Litteraturgeschichte*, 3. Aufl. Wir haben hier ein für weitere Kreise Gebildeter berechnetes Buch vor uns, dessen Anschaffung sich allerdings namentlich auch für die Lehrer- und Schülerbibliotheken der höheren Lehranstalten sehr empfiehlt. Auf einem verhältnismäfsig kleinen Raum (das Buch umfafst 418 Seiten) wird ein überreicher Stoff geboten, aber Verf. versteht es vortrefflich, das grofse Gerippe, welches ja die Grundlage für sein Werk abgeben mufste, zu füllen. Man findet nicht etwa, wie man es in einem so viel Stoff umfassenden Buche fast befürchten sollte, nur Namen und Zahlen, sondern eine gerade auch durch Behandlung interessanter Einzelheiten und gute Charakteristiken fesselnde Darstellung, die man mit Vergnügen lesen wird. Kurz, aber bei aller Kürze vortrefflich sind die von den wichtigsten Dichtwerken handelnden Abschnitte. Vergl. übrigens die günstige Beurteilung des Buches BhS. 161.

R. König, *Deutsche Litteraturgeschichte*, liegt bereits in 23. Ausgabe vor. Das Werk ist jetzt in 2 Bände eingeteilt, was wir für recht praktisch halten. Über die grofsen Vorzüge dieses in erster Linie für das deutsche Haus bestimmten Buches haben wir uns bereits mehrfach geäufsert. Die vortreffliche Veranschaulichung durch die grofse Zahl von Beilagen und Abbildungen im Text, die sämtlich genaue Wiedergaben interessanter Originale sind, mufs auf jeden Litteraturfreund eine grofse Anziehung ausüben, sie wird beim Unterricht aber ganz besonders förderlich wirken und sehr vielseitiges Interesse zu erregen imstande sein. Die ganze Ausstattung des Buches ist würdig und vornehm; auch der Inhalt verdient durchaus Anerkennung, wenigstens wird er, ohne auf Wissenschaftlichkeit besonderen Anspruch zu erheben, für die Bedürfnisse des Hauses und der Familie wie für die der Jugend ganz ausreichen. Übrigens nennt sich diese neue Auflage nicht mit Unrecht eine umgearbeitete und vermehrte. Eine Vergleichung mit den früheren Ausgaben läfst eine nicht geringe Bereicherung erkennen, die uns im wesentlichen der neueren Zeit zu gute gekommen zu sein scheint. Wie in keinem deutschen Hause, in dem Sinn für Geisteskultur herrscht, sollte dies Buch auch in keiner Schülerbibliothek fehlen. Der Lehrer sollte bei allen sich darbietenden Gelegenheiten darauf verweisen oder besser noch die hübschen und fesselnden Abbildungen in der Klasse zeigen.

Im Folgenden sei es gestattet, noch auf einige im Berichtsjahr eingegangenen litterargeschichtlichen Hilfsmittel hinzuweisen. Wir führen dieselben nach der Buchstabenfolge auf. H. Altmüller, *Deutsche Klassiker und Romantiker* behandelt nicht nur Dichter, sondern auch

Künstler. Aus der Zeit der klassischen Kunst stellt Verf. zusammen Klopstock und Lessing, Goethe und Schiller, Gluck und Haydn, Mozart und Beethoven, Chodowiecki und Carstens, Jean Paul und Kleist; aus der romantischen Kunst Novalis und Brentano, Weber und Schubert, Schinkel und Cornelius. Geboten werden in anregender Darstellung Lebensbilder und eine Einführung in das Verständnis der Werke, die parallel gestellten Männer erscheinen teils in persönlichen Beziehungen, teils in Beziehungen zu ihrer ganzen Zeit. Es wird wohl nicht jeder mit dem Verf. Heinrich von Kleist zu den klassischen Dichtern rechnen; zählt man ihn doch vielleicht mit gröfserem Rechte zu den romantischen. Die Dichtungen, auf denen seine Hauptbedeutung ruht, seine Bühnenstücke, zeigen eigentlich doch gerade einen romantischen Charakter, ganz abgesehen davon, dafs derselbe auch in der Naturanlage des Dichters und in seinem ganzen unseligen Leben zu Tage tritt. — In die neueste Zeit hinein führt uns ein Heftchen A. Bartels, *Friedrich Gefsler, sein Leben und seine Werke.* Verf. bietet ein Bild vom Leben eines leider früh vollendeten Mannes, der sich durch dichterische Schöpfungen auch über die Grenzen seiner engeren Heimat Lahr hinaus aufs vorteilhafteste bekannt gemacht hat. Das Heftchen enthält einen ausführlichen Vortrag über das Leben und Wirken des Dichters und will in erster Linie das Andenken an ihn in seiner Heimat frisch erhalten; es wird aber sicherlich auch dazu beitragen, die Kunde von ihm in die Weite zu tragen und auf seine Werke aufmerksam zu machen. Eine sehr ausführliche und eingehende Schilderung des Lebens und Schaffens eines vorher bereits erwähnten Dichters enthält O. Brahm, *Heinrich von Kleist.* Die jetzt in 3. Auflage erschienene Schrift ist mit dem ersten Preise des Vereins für deutsche Litteratur gekrönt. Wenn dieser Umstand schon für ihren inneren Wert spricht, so lernt man denselben bei genauerer Einsicht noch besser kennen. Das Werk gilt in Fachkreisen als die beste Lebensbeschreibung Kleists. Ein gründlicher Kenner und Forscher behandelt hier das Leben und Dichten eines Mannes, für den das allgemeine Interesse in den letzten Jahrzehnten sichtlich gestiegen ist. Dafs das Verständnis des unglücklichen Mannes, dessen wunderlich verfehltes Leben eine Tragödie darstellt, in weitere Kreise dringe, ist Absicht des Verf. Gewifs zeugt der Umstand, dafs in kaum 8 Jahren bereits die 3. Aufl. nötig geworden ist, dafür, dafs diese Absicht immer mehr und mehr erreicht wird. Das Buch wird sich ganz besonders auch für Schülerbibliotheken sehr empfehlen; eignet es sich doch sehr wohl dazu, dafs die Schüler, die sich erfahrungsmäfsig gern in die Lektüre der Kleistschen Dramen vertiefen — wir denken ganz besonders an seinen Prinzen von Homburg auch mit seinem Leben gründlich bekannt werden. K. Heinemann, *Goethes Mutter*, 3. verbesserte Aufl., ist in der That, wie der Titel besagt, ein Lebensbild nach den Quellen. Wir müssen sagen, dafs wir das eingehende und mit viel Liebe geschriebene Werk, zu welchem, entsprechend den auf dem Titelblatt abgedruckten Worten Goethes: „Deshalb sind

Briefe so viel wert, weil sie das Unmittelbare des Daseins aufbewahren" ganz besonders Briefe einen reichen Stoff geliefert haben, mit grofsem Vergnügen gelesen haben. — Unter allen Dichtermüttern verdient ja doch wohl sicherlich Frau Rat am meisten, dafs man sich mit ihren Schicksalen und ihrem Geistesleben genauer beschäftigt, nicht allein um ihres grofsen Sohnes willen, sondern auch um ihrer so geistvollen und liebenswürdigen Persönlichkeit selbst willen. Und dazu erscheint denn das vorliegende Werk ganz besonders geeignet. Man legt ja mit Recht neuerdings so viel Gewicht auf Privatlektüre der Schüler; hier ist ein Buch, welches sich dazu ganz besonders eignet. Die 44 hinzugefügten Abbildungen beleben die Darstellung aufs angenehmste. *Schillers Briefe* erscheinen in einer kritischen Gesamtausgabe, in der Schreibweise der Originale herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von F. Jonas. Es war ein früher schon oft und von den verschiedensten Seiten geäufserter Wunsch, dafs Schillers Briefe einmal vollständig gesammelt erscheinen möchten. Sagt doch Michael Bernays mit Recht: „Schillers Briefe wirken mit dem ganzen Zauber, mit dem seine Persönlichkeit uns ergreift. Wer sich in dieselben hineinlebt, der gewinnt vielleicht eine Vorstellung von der Macht seines Gesprächs, in welcher die eingeborene Hoheit seines Geistes unbedingt und uneingeschränkt hervortrat . . . . . Schillers Briefe, als ein Ganzes betrachtet, müfsten wohl für die schönsten unserer Litteratur gelten." Der Herausgeber löst seine Aufgabe unter Benutzung der ganzen einschlägigen Litteratur. Man kann wohl sagen, dafs er dem ganzen deutschen Volke durch seine Ausgabe einen wesentlichen Dienst leistet. Ganz besonders, wünschten wir, sollte dieser Dienst auch der Jugend gelten; es möge diese vortreffliche und gründliche Ausgabe von Schillers Briefen für die lernende Jugend recht nutzbar gemacht werden. Zur Anschaffung für Schülerbibliotheken sei dieselbe ganz besonders warm empfohlen. Die bisher erschienenen 15 Lieferungen enthalten, was als sehr angenehme Zugabe begrüfst werden darf, auch 6 Bildnisse. Das Werk ist von seinem Herausgeber in Dankbarkeit dem früh vollendeten Kenner der Schillerschen Muse und namhaften Schillerforscher Robert Boxberger gewidmet. Die Sammlung wird übrigens SwS. 162 sehr empfohlen, vergl. auch CO. 306 (füllt eine unangenehme Lücke aus). G. Müller-Frauenstein veröffentlichte unter dem Titel *Von Heinrich von Kleist bis zur Gräfin Marie Ebner-Eschenbach* zehn gemeinverständliche Vorträge über die neueste deutsche Litteratur. Das Buch ist mit 10 Holzschnitten ausgestattet. Die Vorträge behandeln die deutschen Befreiungskriegsdichter, deutsche Romantiker, die schwäbische Dichtung, österreichische Dichter, Rückert, Platen und Heine, das junge Deutschland, die deutsche Lyrik in der Mitte des 19. Jahrhunderts, deutsche Erzähler aus der Mitte des 19. Jahrhunderts, deutsche Dramatiker aus der Mitte des 19. Jahrhunderts, und Romanschriftsteller und Novellisten der neuesten Zeit. Das inhaltreiche und frisch und anregend geschriebene Buch verdient grofse Beachtung. Für die Schule, mit deren Bedürfnissen

es unsere Berichte ja hier zu thun haben, wird es ganz besonders gut als Stoff von Vorträgen der Schüler verwertet werden können. An seiner Hand wird eine Einführung in die neuere Litteratur sich leicht ermöglichen lassen. — S. Peter hat *Schillers Leben* der reiferen Jugend erzählt. Verf. wollte „die erhabene und liebenswerte Gestalt unseres Nationaldichters den Herzen der heranwachsenden Jugend nahe bringen; ein solches Unternehmen erschien ihm trotz der zahlreichen vorhandenen Schillerbiographieen nicht überflüssig, weil jene dem gereiften Publikum gewidmeten Werke naturgemäfs durch ihre Art der Darstellung und ihre Ausführlichkeit für junge Leser nicht geeignet sind“. Sein Büchlein soll dazu beitragen, jugendliche Gemüter für Schiller den Menschen zu erwärmen. Das vorliegende Lebensbild wird seinen Zweck sehr gut erfüllen. Mit Wärme und Begeisterung geschrieben, wird es auch Liebe erwecken und die Jugend begeistern. Die 11 hinzugefügten Holzschnitte in Vollbildern sind teils Bildnisse von Personen, teils Abbildungen wichtiger Örtlichkeiten. Auch sie werden den Zweck des Buches erreichen helfen. — M. Vorberg, *Die Reformation und die deutsche klassische Litteratur* stellt nach einer interessanten Darlegung der Bedeutung der Reformation ihre inneren Beziehungen zu unseren klassischen Dichtern dar und zwar mit ebensoviel Liebe wie tiefem Verständnis für unsere Dichtergröfsen. „Es ist eine merkwürdige Erscheinung, dafs, je weiter der Gang unserer Geschichte, auch der Litteraturgeschichte von der grofsen Zeit der Kirchenerneuerung sich entfernt, unsere Dichter sich materiell von der Kirche zu entfernen scheinen. So Schiller und Goethe. Hier sind es jedoch, wie Verf. sagt, die grofsen Menschheitsideeen, die in Betracht kommen, die doch nur in der Religion ihre volle Lösung finden. Und diese beiden Dichter erziehen zur Religion“ (s. S. 27). Wir führten diese bedeutsame Stelle aus dem gediegenen Vortrage an, um den Geist zu kennzeichnen, in dem er verfafst ist, und zugleich zu zeigen, wie tief Verf. in unsere klassische Dichtung eingedrungen ist. — H. Zimmer, *Just Friedrich Wilhelm Zachariä und sein Renommist* ist ein Beitrag zur Litteratur- und Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts. Das erste Kapitel enthält ein ausführliches Lebensbild des Dichters, das zweite behandelt die Bedeutung des „Renommisten“ für die Litteratur- und Kulturgeschichte, das dritte die Ausgaben des „Renommisten“. Wir sagen gewifs nicht zu viel, wenn wir dieses Heft als einen der bedeutendsten und wichtigsten Beiträge zur Geschichte des komischen Heldengedichtes in Deutschland bezeichnen. Derselbe wird Freunden unserer Litteratur eine genufsreiche Lektüre bieten.

IV. Der deutsche Aufsatz.

I. Allgemeines.

P. Geyer, *Der deutsche Abiturientenaufsatz an den neunklassigen Mittelschulen* ZG. 657 ff. sagt mit Recht, der deutsche Aufsatz sei eine umfassendere Leistung als alle anderen Arbeiten. Welche Bedeutung die preufsische Prüfungsordnung dem deutschen Aufsatz beilegt, erhellt am besten aus der Bestimmung S. 13: „Bei nicht genügenden Gesamtleistungen im Deutschen oder in den beiden alten Sprachen darf das Reifezeugnis überhaupt nicht erteilt werden". Aber gerade bei solcher Wichtigkeit ist die Forderung Geyers ganz berechtigt, man solle die Aufgaben zu den Aufsätzen so wählen, dafs man möglichst jeder Individualität gerecht werde. Er kommt dann zu der Anschauung, dafs die allgemeinen oder philosophischen und unter ihnen besonders wieder die ethisch-dialektischen Themata dem Interesse der Reifeprüfung und gleichzeitig dem des einzelnen Prüflings besser als alle anderen entsprechen. Wenn auch diese Art von Aufgaben vielfach angegriffen sei (zuletzt von Bettingen in seinen früher bereits erwähnten Ausführungen in den NJ.), so seien sie doch wertvoll für die geforderte Fertigkeit in der induktiven Begriffsbildung. Es ist ganz klar, dafs jedenfalls der Prüfungsaufsatz in seiner Weise vorbereitet werden, d. h. das Gedankenfeld, auf dem diese oder ähnliche Früchte wachsen sollen, bestellt werden mufs. Das weist Verf. dann an einem Beispiele nach, nämlich an der Aufgabe: „Freiheit ist nur im Reich der Träume". Wir möchten nun aber einer einseitigen Benützung sog. allgemeiner Aufgaben nicht das Wort reden; die im Anschlufs an Gelesenes gestellten sind ebenso wertvoll; auch ihre Behandlung erfordert einen ganz tüchtigen Gedankenvorrat und Geschick in Behandlung und Durchführung. Völcker a. a. O. S. 38 verwirft die allgemeinen Aufgaben völlig. Die sog. philosophischen Aufgaben entwickelten nur einseitige Fertigkeit im richtigen logischen Schliefsen. Die Schule müsse ihre Zöglinge dazu anleiten, den Stoff, den das Leben biete, zu ordnen, das Wichtige zu erkennen und von dem Unwichtigen zu scheiden, alle für eine bestimmte Frage wesentlichen Gesichtspunkte herauszufinden und zu übersehen. Bei dem Vorwiegen der philosophischen Aufgaben werde nur zu leicht immer Hohlheit und Dürftigkeit durch einen den Schein der Sachlichkeit wahrenden Wortschwall ersetzt. Man dürfe dem im deutschen Nationalcharakter stark ausgeprägten Doktrinarismus, der gern die theoretische Erörterung der Erreichung des greifbaren Ergebnisses vorziehe, nicht Vorschub leisten. Der natürliche Weg aller Bildung führe von der Anschauung gegebener Dinge zu Begriffen, Urteilen und Schlüssen; diesen Weg solle man auch im deutschen Aufsatze einschlagen. Strack in seiner ausführlichen Beurteilung von Lehmanns Methodik (SwS. 234) steht auf Hildebrands Standpunkt, der moralische Themata nur insoweit verwirft, als sie zum abstrakten Moralisieren führen.

Im ganzen erklärt er sich gegen Lehmann, dessen Methode dem Papageien-Unterricht gleiche. Wenn L. auch in den oberen Klassen Reproduktion wolle, so könne man mit demselben Rechte hier von einer Art der Produktion sprechen. Übrigens werden Stilgefühl und Gewandtheit des Ausdrucks auch durch Sprechen und Lesen erreicht; davon sage Lehmann gar nichts. Ähnlich äufsert sich ein Aufsatz NB. Jahrg. III, S. 50, *Ein Wort über Aufsätze* (nach Beratungen in einer Schweizerischen Konferenz): die Aufsätze würden in ihrem Werte überschätzt; man könne sie ohne Schaden beschränken und solle sich lieber in einen guten Lesestoff vertiefen. Es ist ja ganz richtig, dafs die Lektüre gute Früchte tragen kann, wenn sie richtig geleitet wird; aber doch ist gerade die eigene Thätigkeit des Schülers, die er bei dem Aufsatze entfaltet, von hohem Werte. Wenn es möglich wäre, so wünschten wir die Zahl der Aufsätze eher vermehrt. Steinel und Keppel haben in ihrer methodischen Schrift *Die Reform des deutschen Aufsatzunterrichts* sowie in dem *Schülerbuch für den deutschen Aufsatzunterricht an der Mittelschule im Sinne der Schulreform* darauf hingewiesen, dafs man die eigene Thätigkeit der Schüler heben und naturwahre, eigene Darstellung erstreben müsse, die besser sei als Nachahmung (s. BbR. 186). Indessen, so meint Neudecker BbR. 218, entschieden zu verurteilen sei jede triviale und geschmacklose Art der Produktion (wie z. B. die Behandlung des Federkastens in einem Aufsatze). Das ist ja allerdings auf den unteren Stufen eine leicht drohende Gefahr, dafs die Selbstbethätigung der Schüler nur Triviales behandeln kann — wie sich das ja auch in manchen Sammlungen von Aufsatzstoffen zeigt — und so wird man auf jenen Stufen wohl eine engere Anlehnung an gehaltreiche Muster, so z. B. an gute Lesestücke vorziehen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt J. Müller, *Soll man im deutschen Aufsatzunterricht mehr Nachdruck auf die Produktion oder die Reproduktion der Schüler legen?* BbR. Bd. XII, S. 4: Da der Unterricht in der Muttersprache zunächst formalen Zweck habe, so solle man vorzugsweise an Musterstücken bilden. — K. Tumlirz, *Der deutsche Unterricht in IV und III*, Msch. 283 f. legt den Aufsätzen eine grofse Wichtigkeit bei. Das Sprachgefühl müsse so gestärkt werden, dafs es allen nachteiligen Einflüssen Widerstand zu leisten vermöge. Aufgaben zu Aufsätzen auf jenen Stufen seien: Beschreibungen passender Gegenstände, Erzählung von Selbsterlebtem, Schilderung geeigneter Vorgänge und (nicht zu schwierige) Beobachtungen. Auszuschliefsen seien Übersetzungen, Dispositions-Übungen, Inhaltsangaben lyrischer Gedichte. Mit der Ausschliefsung von Inhaltsangaben lyrischer Gedichte sind wir ganz einverstanden; wir sehen aber nicht ein, weshalb nicht auch Übersetzungen für die Stilbildung fruchtbar und Dispositionsübungen von Vorteil für die Gedankenentwickelung sein sollten. Wir halten beide für recht nützlich, wenngleich allerdings Übersetzungen nicht als besondere Aufsätze aufgegeben, sondern mit dem fremdsprachlichen Lektüre-Unterricht verbunden zu werden pflegen. Wenn Tumlirz die Forderung aufstellt, dafs tüchtige Germanisten den

deutschen Unterricht in III und IV in die Hand nehmen sollten, so ist das nur zu billigen, indes, wir fürchten, es wird an geeigneten Lehrkräften leicht fehlen. Recht zu empfehlen ist die Erfüllung einer anderen Forderung, nämlich, dafs philologische Probekandidaten künftighin dem deutschen Unterricht in III und IV beiwohnen sollen. Gewifs wäre das eine vortreffliche methodische Schule für die angehenden Philologen. — Für den Anfang des Aufsatzunterrichts ist nach G. Völcker a. a. O. S. 31 Hildebrands Vorschrift zu beachten: „Reden und immer wieder reden lassen von Dingen, die das Kind versteht, das ist der rechte Durchgang zum Schreiben“. Der Stil, das werden wir dem Verfasser zugeben, ist das Ergebnis der gesamten Bildung des Menschen; aber die Schule mufs ihren Zöglingen die Mittel darreichen, sich mindestens logisch und sprachlich richtig auszudrücken; und dazu bedarf es besonderer methodischer Übungen.

Eine kurze Andeutung, wo und wie man nach Völcker mit den Aufsatzübungen zu beginnen habe, gaben wir bereits in der Einleitung unseres Berichts. Sicherlich hat er recht, wenn er den Weg der Übung lang und mühevoll nennt. Eine ganz eigentümliche Erscheinung ist es, dafs Knaben, welche eine ganz hübsche Fertigkeit in der mündlichen Wiedergabe haben, unsicher und schwankend werden, wenn man von ihnen eine Niederschrift des Gelesenen oder Gehörten verlangt. Diese Unsicherheit schreibt sich nach Völcker daher, dafs die Schüler allmählich zu der Erkenntnis kommen, dafs sie bei der Abfassung eines Aufsatzes zwischen den Ausdrücken, Wendungen, Satzbildungen zu wählen haben. Helfen kann hier nur reichliche Übung. Dafs der Aufsatz, sorgfältig vorbereitet, in V beginnen soll, ist bereits oben gesagt. In IV kann die Vorbereitung schon einfacher sein; die als Aufsatzstoff vorgetragene Erzählung braucht hier anfangs nur einmal, später gar nicht wiederholt zu werden. Auch irgend welche Umarbeitungen von Lesestücken empfehlen sich nach Völcker in dieser Klasse als Stoff für den Aufsatz; im zweiten Halbjahr könne man dann auch schon zu Beschreibungen übergehen, die allerdings, weil sie schwieriger seien, einer gründlichen Vorbereitung bedürfen. Dazu müfsten natürlich solche Gegenstände gewählt werden, die den Schülern ganz bekannt seien. V. empfiehlt, das Unreine der zu Hause geschriebenen Arbeiten einige Tage vor Anfertigung der Reinschrift in die Schule mitbringen und behufs Ausmerzung der gröfsten Versehen von einigen Schülern vorlesen zu lassen. Zum Zwecke der Übung empfehlen sich „mündliche Aufsätze“, d. h. man solle die Schüler sich, wenn der Stoff gefunden und geordnet sei, darüber sofort aussprechen lassen. Ganz in ähnlichem Sinne wie Völcker äufsert sich J. Lattmann, *Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts* über den bei den Aufsätzen einzuschlagenden Weg (S. 73). Auch er will auf die Sprechübungen, die ja nach den neuen Lehrplänen nicht allein mit dem Deutschen, sondern auf den beiden untersten Stufen auch mit dem in innigster Beziehung zu jenem stehenden Geschichtsunterricht verbunden werden sollen, ein besonderes Gewicht legen. Das sind die besten Vor-

übungen. Für alle diejenigen sprachlichen Formen, welche dabei in Betracht kommen, soll das Lesebuch Muster enthalten, auch für die Erzählung von Selbsterlebtem. Man solle die Phantasie zwar anregen, aber nicht in zu hohem Grade, weil das leicht auf Kosten der Verstandes- und Stilklarheit geschehe. Phantastische Naturen verfallen leicht in Zügellosigkeit, die sich gern jedem Einfall hingiebt, und kein Mafs zu halten weifs. Lattmann fürchtet, dafs bei den deutschen Aufsätzen die Schwätzer oft zu gut fortkommen, und die ruhigeren Geister es zu büfsen haben, dafs ihnen nicht die angemessene Anleitung gegeben ist.

Durch mancherlei Erfahrungen ist er gegen das Disponieren sehr bedenklich geworden. Laufe doch das Disponieren oft auf äufserlich angelernte Schemata hinaus. Hauptsache sei es, einen passenden Punkt zu finden, von dem aus sich die Gedanken in guter Aufeinanderfolge entwickeln lassen. Gewifs ist dem beizustimmen, indes anderseits möchten wir doch einer frühen Gewöhnung an die Anlage von Gedankenordnungen entschieden das Wort reden. Man hat eben durch die ganze Behandlung der Sache darauf hinzuwirken, dafs alles Schematische vermieden wird. Das geschieht dadurch, dafs man — und das ist bereits auf den mittleren Stufen wohl möglich — den Schülern klar macht, dafs eine Verschiedenartigkeit der Lösung ein und derselben Aufgabe sehr wohl möglich ist (S. Völcker a. a. O. S. 42). Der lateinische Aufsatz habe den deutschen schwer geschädigt; der letztere bedürfe gröfserer Freiheit, während der erstere in seiner ganzen Anlage einseitig gewesen sei. Die starren Dispositionen, die Rezepte zur Aufsatzfabrikation, will Lattmann gänzlich gemieden wissen. Dahin rechnet er auch die Chrie mit ihren den alten Rhetorikern entnommenen Vorschriften, die nur sklavische Nachahmung sei. F. Spengler, *Der deutsche Aufsatz. Zur Methodik des deutschen Unterrichts an Gymnasien*, haben wir in dem vorigen Bericht schon erwähnt. Die Schrift findet ZöG. Supplementheft 73 wegen ihrer anregenden Wirkung Anerkennung. Ebendort S. 62 wendet sich J. Schmidt, *Die deutschen Instruktionen und ihre Gegner*, gegen Spenglers Ausführungen, da derselbe die Instruktionen für die Mifserfolge im deutschen Aufsatze verantwortlich mache. Verf. verteidigt die Instruktionen, die durchaus nicht zu viel verlangten. Ebenfalls nicht einverstanden mit Spengler ist ZR. 284.

R. Hildebrand weist, darauf macht G. Völcker aufmerksam, auf die Verschiedenheit der Sprache hin, welche die Schüler unter sich brauchen, und derjenigen, welche sie in ihren Aufsätzen anwenden. Was kann da wichtiger sein als unablässige Übung! Sie erst wird die Schwerfälligkeit und Unbeholfenheit des schriftlichen Ausdruckes allmählich beseitigen, Eine Gelegenheit zu solcher Übung sollen die kleineren in der Klasse zu fertigenden Arbeiten bieten, welche die neuen Lehrpläne (S. 66) über durchgenommene Abschnitte aus dem Deutschen, den Fremdsprachen, der Geschichte und Erdkunde, sowie den Naturwissenschaften vorschreiben. Völcker schlägt sogar vor, um den Unterschied zwischen geschriebenen und gesprochenen Worten ganz zu verwischen, solle man auf der untersten

Stufe die Bezeichnung „Aufsatz“ ganz fallen lassen und nur in den vorher genannten Fächern Übungen veranstalten. — Verf. nennt unter diesen Fächern auch die Religion; diese fehlt jedoch in den Lehrplänen. Auf den mittleren Stufen sollen die kleinen Klassenarbeiten neben den Aufsätzen hergehen, auf den oberen sind nur Aufsätze zu machen. Unter Berufung auch auf Herder, der als Pädagoge lange nicht genug gewürdigt sei, erklärt Völcker, wenn gute Früchte erzielt werden sollen, es für unbedingt notwendig, dafs Sach- und Sprachunterricht immer nebeneinander gehen; und darin scheint auch uns der Kern der Sache zu liegen; wenn man die Sprachbildung der Schüler nicht auf dem Boden der Anschauung fördert, dann werden alle anderen Mafsregeln, so auch die kleineren Übungen. von denen wir vorhin sprachen, nicht helfen. Für die Mittelstufen scheint uns J. Wiemer, *Einiges über deutsche Aufsätze in der III. und IV. Gymnasialklasse*, Msch. 405 f., beachtenswert. Der Aufsatzunterricht auf der Mittelstufe habe das Hauptgewicht nicht auf den Stoff, sondern auf die Form zu legen. In erster Linie sei der Schüler auf dieser Stufe Stilist, erst in zweiter Denker. Verf. billigt nicht alle Arten von Aufgaben, welche die österreichischen Instruktionen nennen. Auf jeden Fall habe die Lektüre die Grundlage für den Aufsatz zu bilden. Er empfehle Veröffentlichung der Aufgaben für die Aufsätze in den Jahresberichten. Sicherlich ist die vom Verf. gewünschte Methode mit dem Grundsatze, dafs jeder Sprachunterricht auch zugleich Sachunterricht sein müsse, wohl vereinbar. Überaus brauchbare Winke giebt A. Hoppe, *Beiträge zur Beantwortung der Frage: Wie sind die Schüler der Untersekunda zur Aufsatzbildung anzuleiten?* Er beklagt es mit Recht, dafs die Lesebücher sogar keine Beispiele für das haben, was von den Schülern im Aufsatz verlangt wird. Da mufs der Lehrer selbst eintreten und für jeden Aufsatz, den er aufgiebt, ein Muster ausarbeiten. Hinsichtlich der sprachlichen Seite schliefst er sich den Ausführungen Th. Beckers an (Progr. d. Gym. Schlawe). Einen geregelten Betrieb von Privatlektüre sieht er als eine wichtige Förderung an. Gründliche und klare Anleitung für die Behandlung und Anordnung wird dem Schüler über viele Schwierigkeiten hinweghelfen; dabei solle man in UII nicht mehr eine bestimmte Disposition vorschreiben, sondern schon einige Freiheit der Bewegung lassen. Alles Mechanische und Schablonenhafte sei zu meiden. Man solle die Schüler überdies zur Anlegung von Sammellisten anhalten, in die sie alles, was ihnen bei der Lektüre Beachtenswertes aufstöfst, zusammentragen sollen. Über die Verbesserung, Beurteilung und Rückgabe der deutschen Aufsätze enthält Hentschel a. a. O. S. 82 ff. recht beachtenswerte Winke.

2. Die stilistische Seite des Aufsatzes.

Darauf, dafs die in der Klasse zu fertigenden kürzeren Ausarbeitungen über durchgenommene Abschnitte aus dem Deutschen, den Fremdsprachen, der Geschichte und Erdkunde, sowie den Naturwissen-

schaften, vor allem der stilistischen Ausbildung zu gute kommen, hat R. Lehmann, Ztschr. f. deutschen Unterricht 118 mit Recht hingewiesen. Demselben Zwecke dient auch die nicht unerhebliche Erweiterung der Übersetzungen aus den fremden Sprachen ins Deutsche. So wird denn allmählich vielleicht die Klage darüber verstummen, dafs unsere die höheren Lehranstalten besuchende Jugend im Ausdruck der Gedanken ungewandt und ungeschickt sei. Gerade auf die stilistische Seite unserer Sprache hat die Gegenwart ein wachsames Auge gerichtet. Eine sehr wichtige Anregung gab hierfür O. Schroeder, *Vom papiernen Stil.* K. Kaerger, *In tyrannunculos, Streitschrift zur Verteidigung der deutschen Sprachfreiheit,* welcher sich mit einer unseres Erachtens gar zu grofsen Entrüstung gegen die vermeintliche Einengung wendet, die Wustmann in seinem bekannten Buche *Allerhand Sprachdummheiten* herbeizuführen beabsichtigt, gesteht S. 24 O. Schroeder das Verdienst zu, dafs er die Augen des grofsen Publikums auf Sprachfragen (unmittelbar vorher ist namentlich von den Wortbildungen die Rede) gelenkt habe, deren eingehende Erörterung ja nur im Interesse der deutschen Stilentwickelung liegen könne. Noch gröfseres Verdienst habe er sich dadurch erworben, dafs er mit Energie die Wiedereinführung von Ausdrücken und Wendungen der lebendigen Volkssprache in die Schriftsprache befürwortet habe. ZG. 557 sagt, der Inhalt des Schroederschen Buches lasse sich dahin zusammenfassen: wer schreibe, solle nie vergessen, dafs er durch die Schriftzeichen spreche, und solle stets hören, wie die geschriebenen Worte klingen würden. — Der Stil solle sich aus der lebendigen Rede der Jugend heraus entwickeln, das ist Lattmanns Absicht in der bereits mehrfach angezogenen Schrift. Die Lehrprobe S. 85 ff. giebt ein anschauliches Beispiel, wie man für die Stilbildung selbst schon des Quintaners auch die Hineinziehung des Plattdeutschen aus dem Leben in den Unterricht verwerten könne. Die schon in früheren Berichten genannte Schrift von K. Franke, *Reinheit und Reichtum der deutschen Schriftsprache gefördert durch die Mundarten* gehört ebenfalls hierher; nicht recht verstehen können wir das Urteil ZöG. 534. man wisse nicht recht, wie das Mundartliche hineingebracht werden könne; man solle der Sprache keinen Zwang anthun. Dafs in der That die Mundarten eine vortreffliche, vielfach noch nicht genug benutzte Quelle deutschen Schrifttums sind, ist doch wohl allgemein anerkannt, und so findet denn Frankes Buch auch SwS. 127 volle Billigung. Eines der reichhaltigsten und anregendsten Hilfsmittel für alle Fragen des deutschen Stils ist Theodor Matthias, *Sprachleben und Sprachschäden. Ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs.* Das 465 Seiten umfassende Werk ist gegliedert in die Abschnitte: Das Wort als vereinzelter Satzteil. Das Wort im Gefüge des Satzes. Einiges von der Sauberkeit, Einfachheit und Knappheit der Darstellung. Verf. ist ein gründlicher Kenner und feiner Beobachter der Sprache. Seine anregend geschriebenen Ausführungen sind in hervorragendem Mafse geeignet, den

Sinn für sprachrichtigen Ausdruck und schöne Darstellung zu wecken und zu pflegen Wir wünschen dem Buche nur eine etwas gröfsere Übersichtlichkeit. Allerdings führt ein am Schlusse hinzugefügtes, nach der Buchstabenfolge geordnetes Inhaltsverzeichnis überall auf die betreffenden Stellen, an denen die einzelnen Ausdrücke und Wendungen beleuchtet werden, und erleichtert so den Gebrauch. Was die Behandlung überaus interessant macht, ist die Anknüpfung der Belehrungen an typische Beispiele, an die sich die grammatischen und stilistischen Unterweisungen anschliefsen. Ein praktischer Druck hebt überall die besonders in Betracht kommenden Worte hervor. Die Anführung vieler Belegstellen zeigt des Verf. grofse Belesenheit und feinen Sinn. Das Werk ist so recht zur Anschaffung für Lehrerbibliotheken geeignet. Eine möglichst grofse Reinheit der Sprache von fremden Bestandteilen, wie sie der deutsche Sprachverein erstrebt, ist namentlich auch in der Schule zu pflegen; indes K. Schulz, *Fremdwörterunfug und Verdeutschungskunst* LL. Heft 31 S. 103 f. hat ganz recht: beim Sprachverein komme alles auf die Fassung der Grundgedanken an. Nicht sowohl der Gebrauch und die Einbürgerung von Fremdwörtern an sich ist nach Kaerger a. a. O. S. 32 beklagenswert. Beschämend für die deutsche Sprache sei es nur, wenn sie für irgend einen Begriff nur ein fremdes Wort in ihrem Sprachschatze besitze. Darum solle man sich Mühe geben, für alle Fremdwörter deutsche Ausdrücke zu finden, und zwar wenn möglich nicht blofse Übersetzungen, sondern originell gedachte Wiedergaben des auszudrückenden Begriffes. So führe die Verdeutschung von Fremdwörtern zu einer Bereicherung der deutschen Sprache: wo man früher nur ein Wort gehabt habe, zum Ausdruck eines Gedankens, habe man nun deren zwei zur Auswahl und zum abwechselnden Gebrauche. — Eine ganz klare Übersicht über das vom Sprachverein bisher Erreichte und über die aufzustellenden Forderungen giebt W. Cremer, *Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann. Der gegenwärtige Stand des Kampfes für die Reinheit der deutschen Sprache.* Die anregende kleine Schrift empfehlen wir namentlich auch den Lehrern des Deutschen angelegentlich. Hier sei auch eines nicht der neuesten Zeit angehörenden, sondern bereits im Jahre 1882 erschienenen Hilfsmittels gedacht, welches seit Gründung des allgemeinen deutschen Sprachvereins an Bedeutung sehr gewonnen hat: wir meinen H. Dunger, *Wörterbuch von Verdeutschungen entbehrlicher Fremdwörter mit besonderer Berücksichtigung der von dem Grofsen Generalstabe, im Postwesen und in der Reichsgesetzgebung angenommenen Verdeutschungen*, welches durch eine sehr gediegene, das ganze Fremdwörterwesen in seinem Ursprung und seiner Geschichte beleuchtende Abhandlung eingeleitet wird. Kennern der einschlägigen Verhältnisse braucht nicht erst gesagt zu werden, dafs der Verf. einer der eifrigsten Vorkämpfer auf diesem Gebiete ist. Hierher gehört auch Heyse, *Allgemeines verdeutschendes und erklärendes Fremdwörterbuch mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung der Wörter nebst ge-*

nauer Angabe ihrer Abstammung und Bildung. 17. Ausgabe, unter Berücksichtigung der amtlichen Erlasse über Verdeutschung der Fremdwörter von O. Lyon. Das Buch ist eines der ältesten und bekanntesten seiner Art; es erscheint hier in der Bearbeitung eines hochverdienten Fachmannes, dem wir schon so manches bahnbrechende Werk zur deutschen Sprachkunde verdanken. Es empfiehlt sich bei einem nur mäfsigen Preise durch seine Vollständigkeit und Gründlichkeit und kann zweifellos auch der Schule für die Stilbildung recht gute Dienste leisten.

3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung.

Die Frage, welche Stoffe man in den deutschen Aufsätzen behandeln lassen solle, ist bisher schon hin und wieder gestreift. C. Hentschel a. a. O. S. 72 sagt, der Aufsatz solle inhaltlich mit dem übrigen deutschen Unterricht, also namentlich dem Lesestoffe, in möglichst enger Beziehung stehen und aus dem Unterrichte, bez. aus der durch den Unterricht angeregten Privatlektüre hervorwachsen. Nur über das solle der Schüler schreiben, was innerhalb seines Gedanken- und Erfahrungskreises liege. Schon Herder habe mit Recht hervorgehoben, dafs die Arbeiten um so besser gelingen, je leichter sie gemacht werden. Selbstverständlich hängt die Wahl des Aufsatzstoffes auch von der Beschaffenheit der jeweiligen Schüler ab. So werde man, führt Hentschel beispielsweise an, eine Charakteristik, die man in der Regel erst einem Tertianer zumute, auch einmal in einer guten Quarta anfertigen lassen. Wir möchten glauben, dafs eine Charakteristik unter allen Umständen auch für einen Tertianer zu schwierig ist; nach unserer Ansicht kann man damit in OII einen Versuch machen. Bereits in VI Aufsätze anfertigen zu lassen, wie H. will, ist nicht allgemein üblich, und auch die neuen preufs. Lehrpläne verlegen den Anfang der Aufsatzübungen nach V.

Für die Vergleichungen, deren Bereich schon vorhin etwas eingeschränkt ist, empfiehlt H. ebenso wie für die Beschreibungen nach der Regel Lessings zu verfahren und das Nebeneinander der körperlichen Gegenstände in ein Nacheinander zu verwandeln. So z. B. sollen Vogel und Fisch im Wechselgespräche ihre Vorzüge herauszustreichen suchen; Stadt und Dorf sollen verglichen werden, indem der Schüler nach dem Umzug auf das Land seinem in der Stadt zurückgebliebenen Freunde brieflich die neue Wohnstätte beschreibe und, von der Sehnsucht nach der Stadt erfüllt, die Gegensätze kenntlich mache.

Man solle dem Schüler die Aufgabe so interessant wie möglich zu machen suchen. Auch der Humor solle sich äufsern dürfen, sei es, dafs der Schüler eine verunglückte Kahnfahrt, ein gestörtes Schläfchen schildere oder den Hasen seine Not klagen lasse oder die mit Füfsen getretene Schuhsohle. Das klingt ja alles ganz hübsch; aber man sehe sich doch einmal den Durchschnitt unserer Schüler an; wo wird denn dergleichen

zu erreichen sein? — Für die unteren und mittleren Klassen stimmen wir dem auf S. 78 ausgesprochenen Gedanken ganz zu. In allen Fällen wird eine lebendige, anregende, alle Schüler zur Arbeit anspornende Vorbesprechung viel zum Gelingen der häuslichen Arbeit beitragen. Die Lektüre in UII führt dem Aufsatze eine grofse Fülle von Stoffen zu. Es kommt selbstverständlich hierbei nicht immer nur auf eine Wiedergabe des Gelesenen an, sondern auf eine mannigfache Gruppierung des angeeigneten Stoffes. Schwieriger schon erscheinen uns die S. 79 vorgeschlagenen Aufgaben, „welche einen Rückblick auf Lektürestoffe aller vorhergehenden Klassen und eine zusammenfassende Behandlung derselben von einem bestimmten Gesichtspunkte aus verlangen,“ wie z. B.: Was singen die Dichter in den dir bekannten Liedern vom Frühling?

Von Hilfsmitteln für den Aufsatzunterricht haben uns vorgelegen: L. Cholevius, *Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen über Themata für die beiden ersten Klassen höherer Lehranstalten*, 1. Bändchen 10. Aufl., 2. Bändchen 8. Aufl. Das an Inhalt reiche Werk war bekanntlich eines der ersten auf diesem Gebiete, welches zu allgemeinerer Geltung gekommen ist. Es hat auch jetzt noch, nachdem eine grofse Fülle anderer guter Hilfsmittel erschienen ist, einen bedeutenden Wert. Die Gedankenordnungen sind zum Teil recht ausführlich; in der Teilung vermifst man hie und da die namentlich doch für den Schüler so wünschenswerte Schärfe. Wir wünschen dem nun schon weit über 30 Jahre in den Lehrerkreisen eingebürgerten Buche auch weiterhin die besten Erfolge. Eine recht brauchbare, wohl zu verwertende Sammlung ist F. Hoffmann, *Fünfzig Themata zu deutschen Aufsätzen für die obersten Klassen höherer Lehranstalten.* Die Aufgaben sind vorwiegend litterarischen Inhalts, die Gedankenordnungen ausführlich, die Teilungen klar und übersichtlich. Viel Neues an Stoff haben wir in dem Heftchen nicht gefunden. Rein praktische, man kann sagen fachmännische Zwecke verfolgt J. Ils, *Lese- und Aufsatzbuch für ländliche Fortbildungsschulen (weibliche und männliche Sonntagsschulen, Abendschulen, landwirtschaftliche Schulen).* Sämtliche Stoffe sind aus dem Leben genommen; die verschiedenartigsten Formen der Darstellung werden geboten. Wir glauben wohl, dafs das Buch bei der Mannigfaltigkeit seines Inhaltes für die im Titel genannten Schulen — die Bezeichnung hätte zum Teil wohl anders gewählt werden mögen, denn der Ausdruck männliche und weibliche Schulen ist uns doch nicht geläufig — ganz gut verwertbar sein wird. — Von C. J. Krumbach, *Deutsche Aufsätze für die unteren Klassen höherer Lehranstalten sowie für Volks-, Bürger- und Mittelschulen* ist jetzt das 3. Bändchen erschienen, Briefe enthaltend. Diese Briefe sollen „nichts mit einem sog. Briefsteller gemein haben, sondern vielmehr, das Seelenleben des Kindes widerspiegelnd, in freier und unbefangener Weise nur das geben, was sich für die brieflichen Mitteilungen der Kinder schickt. Denn in den Briefen soll noch mehr als in anderen Aufsätzen die ganze Eigenart der Schüler hervortreten, unstudiert, wie

sich Gellert ausdrückt.“ In den Briefen werden denn nun dem Plane des Verf. entsprechend die verschiedenartigsten Verhältnisse, wie sie im Leben vorkommen, berührt, und der Ton der Jugend und ihre Art der Darstellung scheinen uns ganz gut getroffen zu sein. Sicherlich wird der Lehrer für die Behandlung dieser Art von Aufsatzübungen recht viel Anregung erhalten. Da die neuen preufs. Lehrpläne die Briefform für OIII ganz ausdrücklich empfehlen, so bietet das Buch nach dieser Richtung auch eine recht zeitgemäfse Anleitung. Sehr günstig urteilt Zeitschr. f. d. d. Unterricht S. 294 über das Buch. E. Schnippel, *Zur Dispositionslehre III* (Beilage zum Jahresbericht Rgym. Osterode, Ostpr.) bringt die im Jahre 1886 und 1888 veröffentlichten Anleitungen und Ausführungen an Beispielen zu einem Abschlufs. Wir nehmen von neuem Gelegenheit, auf diese so recht aus der Praxis hervorgegangene und grofse Sachkenntnis und Gründlichkeit bekundende Abhandlung hinzuweisen. Ch. Wirth, *Erste Anleitung zur selbständigen Fertigung deutscher Aufsätze, nach der neuen Schulordnung für obere Gymnasialklassen bearbeitet*, behandelt nach einem allgemeinen, den Entwurf von Gedankenordnungen, sowie die stilistische Form der Aufsätze betreffenden Teile die neue von der bayerischen Schulverwaltung für die oberen Klassen empfohlenen Arten von Aufsatzstoffen. Es werden Beispiele für die einzelnen Gattungen angeführt und die wichtigsten allgemeinen Regeln aufgestellt, nach denen man zu verfahren habe. Manche der genannten Aufsatzstoffe werden sich nach unserer Meinung weniger oder doch nur für bestimmte Schülerkreise zur Bearbeitung eignen. Über Kunstwerke sich auszulassen wird doch wohl nur den Schülern möglich sein, welche aus eigener Anschauung schildern können. Dadurch begrenzt sich dieses Gebiet von selbst. Übrigens sind nach der erwähnten Schulordnung auch die vielumstrittenen freien Aufgaben bis zu einem gewissen Grade zugestanden, denn es giebt eine Abteilung, welche umfafst „Abhandelnde Betrachtungen über einzelne Sätze, welche der Lektüre der Schriftsteller entnommen und dem Ideeenkreis der Schüler angemessen sind“, und eine andere: „Aufsätze über allgemeine Sätze, über welche die Schüler die nötige Aufklärung besitzen.“

Die Fachzeitschriften des Berichtsjahrs enthielten eine nicht geringe Zahl von Urteilen über früher bereits erschienene Hilfsmittel für den Aufsatzunterricht. Wir verzichten hier darauf, solche zusammenzustellen, werden vielmehr im Schriftenverzeichnis auf solche zum gröfsten Teile schon früher in diesen Berichten behandelten Werke zurückkommen und verweisen ausdrücklich darauf.

Die von den neuen Lehrplänen hinsichtlich der *freien Vorträge* gegebenen Anordnungen finden durchaus nicht Lehmanns Billigung. Dafs sie bereits in UII beginnen sollen, erscheint uns nicht neu; es entspricht nur dem uns seit langem bekannten Gebrauch. Die Vorträge sollen „eigene Ausarbeitungen“ sein; das wird zweimal geflissentlich hervorge-

hoben. „Wäre die Litteratur des deutschen Unterrichts in dem Entwurfe überhaupt berücksichtigt, sagt Lehmann a. a. O. S. 122, so müfste man annehmen, dafs dieser Ausdruck in einem absichtlichen Gegensatz zu Laas gebraucht sei, der in seiner brüsken Weise (der deutsche Unterricht S. 157) darüber äufsert: „Soll der Schüler etwas auswendig lernen, so mag er seinen Fleifs auf bessere Sachen richten, als auf seine eigenen Elaborate."" Der Berichterstatter kann Lehmann nur beistimmen, wenn er die Ansicht ausspricht, dafs die Redefertigkeit der Schüler bei weitem besser durch Sprechen aus dem Stegreif gefördert werde. Am besten wäre es, wenn man den Schülern die Aufgabe für einen kurzen Vortrag wenig Zeit vorher gäbe und ihnen eine schriftliche Ausarbeitung ausdrücklich untersagte.

Anhang.

Philosophische Propädeutik.

Nachdem die philosophische Propädeutik aufgehört hat, Lehrgegenstand zu sein, sucht man mit Recht nach einem Ersatz dafür; denn die Wichtigkeit einer philosophischen Anleitung, mag sie sich auch nur auf das Allerwesentlichste beziehen, wird niemand hinwegleugnen. Die neuen preufs. Lehrpläne selbst weisen ja schon, wie wir im vorigen Jb. sahen, auf einen solchen Ersatz hin, wenn sie S. 16 in I die Durcharbeitung schwierigerer Stücke eines Lesebuchs für I empfehlen, die an die Stelle der sonst üblichen Prosalektüre treten dürfe. Überhaupt soll die Prosalektüre auf der oberen Stufe den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen bieten. Einen noch anderen Ersatz für den immerhin zu bedauernden Ausfall nennt R. Windel LL. Heft 32 S. 47 ff. *Zur Behandlung philosophisch-lyrischer Gedichte in I* in der Lektüre philosophischer Gedichte; als Beispiel führt er die Darlegung des Begriffs Glück nach Schillers Gedicht aus. Dieser Vorschlag ist völlig zu billigen, indessen wir würden doch immer eine Art systematische Behandlung philosophischer Gegenstände vorziehen; ganz besonders hat es uns immer so scheinen wollen, dafs die Schüler von einer kurzen Besprechung des Wichtigsten aus der formalen Logik für ihre eigene Denkthätigkeit einen nicht zu unterschätzenden Gewinn davontrugen. Dafs übrigens der Sinn für eine Beschäftigung mit der formalen Logik noch nicht im Schwinden ist, beweist die kürzlich erfolgte 9. Ausgabe der *Elementa Logices Aristoteleae* von F. A. Trendelenburg, die allerdings wohl vorzugsweise auf den Universitäten ihr Absatzgebiet haben. Neuere Erscheinungen liegen sonst nicht vor, wohl aber nennen die Zeitschriften einige von früher bekannte Hilfsmittel, die auch hier eine kurze Erwähnung finden mögen.

M. Drbal, *Lehrbuch der empirischen Psychologie* hat nach Pädag. Studien 183 in der Neubearbeitung die früheren Vorzüge gewahrt. Th. Elsenhans, *Psychologie und Logik* (Sammlung Göschen) ist nach BbG. 371 ein ansprechend geschriebenes Büchlein, nur werde beim Schlufs zu viel geboten. A. Höfler, *Grundlehren der Logik* ist nach Msch. 424 eine Schullogik, die auf lange Zeit hinaus berufen sein dürfte, die Richtung anzugeben, welche innegehalten werden mufs. Hoffmann, *Abrifs der Logik* und des Berichterstatters *Grundzüge der philosophischen Propädeutik* werden Gm. 96 empfohlen. F. Hillebrand, *Die neueren Theorieen der kategorischen Schlüsse. Eine logische Untersuchung* steht und fällt nach Msch. 80 mit der Brentano-Martyschen Urteilstheorie. Kromann, *Kurzgefafste Logik und Psychologie,* übersetzt von Bendixen, findet BbG. 45 grofse Anerkennung. Lindner, *Lehrbuch der empirischen Psychologie,* bearbeitet von Fröhlich, geht nach CO. 84 durchweg von der Anschauung aus und hat auch sonst noch manche Vorzüge. Jerusalem, *Lehrbuch der empirischen Psychologie* ist nach ZöG. 916 in Österreich nicht so beachtet wie in Deutschland. Nitsche, *Lehrbuch der Logik,* 2. Aufl., wird BbG. 46 anerkannt.

VI.

Latein

H. Ziemer.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik.

1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht.

Die Neuordnung der Lehrpläne in den meisten deutschen Staaten hat in den Kampf um das höhere Schulwesen zunächst einen gewissen Stillstand gebracht. Der Sturm der Broschürenlitteratur liefs nach, ohne dafs in der Hochflut der Litteratur, die er herangewälzt hatte, auch nur die geringste Spur von einem „Luther der Pädagogik" zum Vorschein kam, den unsere Zeit manchem unbesonnenen Kritiker „aus dem trüben Chaos unserer Schulzustände" gebären zu müssen schien. Es fehlten doch die Voraussetzungen zu einem Luther. War unser Schulsystem wirklich so vermorscht, unwahr und unhaltbar, so wäre es dem Ansturm wohl erlegen.

Es ist nun eine Frontveränderung in den Angriffen eingetreten. Früher kämpfte man gegen die Beschlüsse der Dezemberkonferenz, jetzt gegen die neuen Lehrpläne. Früher liefs man die Schwärme der Broschüren wie Raketen aufsteigen, jetzt spricht man sich weniger geräuschvoll in den Zeitschriften aus. Man ist des lärmenden Kampfes müde geworden. Die Zahl derjenigen Lehrer, welche an den Grundlagen der klassischen Bildung festhalten, aber doch der Zeit, wenn auch ungern, Zugeständnisse machen, wächst täglich. Die neuen Lehrpläne gewinnen immer mehr Freunde und Verteidiger, die alten Feinde jeder Neuordnung grollen und wettern weiter.

Im allgemeinen dringt die Ansicht immer mehr durch, dafs auch mit den neuen Lehrplänen das Ziel des klassischen Sprachunterrichts: Einführung in das Altertum, Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller und sprachlich-logische Schulung zu erreichen ist.

Zu den aufrichtigen Freunden des altsprachlichen Unterrichts, welche in der Erkenntnis des unvergleichlichen Wertes desselben auch dem La-

teinischen seine bisherige herrschende Stellung wahren wollen, gehört der greise Sprachphilosoph G. Gerber. Als hervorragender Denker ist er in die Rätsel der Sprache eingedrungen, hat in seiner „Sprache als Kunst“ die Sprache als eine kunstmäfsige Bildung erklärt, sodann in dem weiteren Werke „Die Sprache und das Erkennen“ das Verhältnis beider in vollem Umfange dargelegt. Auch in seiner neuesten bedeutenden Schrift *Das Ich als Grundlage unserer Weltanschauung* tritt der unvergleichliche Wert des Studiums der alten Sprachen in das hellste Licht, und seine Darstellung dient zur Befestigung der Überzeugung, dafs in unseren höheren Schulen das Sprachstudium Mittelpunkt und Hauptsache bleiben mufs, durch Mathematik und Naturwissenschaft durchaus nicht ersetzt werden kann, wenn anders die theoretische Ausbildung zum Ziele des wahrhaft wissenschaftlichen, des philosophischen Denkens führen soll.

In Übereinstimmung damit zeigt sich Ad. Exner in seiner Wiener Rektoratsrede *Über politische Bildung:* Um für die nötige politische Bildung des 20. Jahrh. zu befähigen, müsse Universität und Gymnasium die Geisteswissenschaften, die idealen Güter pflegen, den in der Luft liegenden naturwissenschaftlichen Chauvinismus zurückdrängen. Darum müsse dem Gymnasium als dem einzigen Zugang zur Universität die altklassische Grundlage erhalten und womöglich vertieft werden, jene Grundlage, die der abziehende Geist dieses technischen (19.) Jahrh. gleichwie mit einem letzten Fufstritt uns zerstören wolle.

In seiner historischen Studie zu praktischen Zwecken, deren praktische Vorschläge indes etwas mager ausgefallen sind, *Die Bildungsideale der Deutschen im Schulwesen seit der Renaissance* gesteht der Baseler Universitätsprofessor Heman in einem bemerkenswerten Satze: „Es giebt kein besseres Mittel, über die eigenen Gedanken bescheiden denken zu lernen, als das Studium der Alten (S. 31). Das wunderbar Grofsartige und Verehrungswürdige, das göttlich Providentielle an den beiden Völkern, Griechen und Römern, ist, dafs ihr Geist die geistigen Nährstoffe produziert hat, welche für die nachkommenden Völker von gesundem und kräftigstem Nährgehalt sind (50).“ Aber diese Nahrung erscheint dem Verf. doch wiederum zu nahrhaft.

Wir führen nur diese wenigen Stimmen aus einer grofsen Zahl ähnlicher Urteile an, um es klar erkennen zu lassen, dafs man nach wie vor von dem hohen Werte des Studiums der alten Sprachen überzeugt und nicht gewillt ist, die eine oder die andere, das Lateinische oder das Griechische, fallen zu lassen. Man vermeide nur den immerhin bedenklichen Ausdruck „formale Bildung“, die als Gewinn aus jenem Studium hervorgehen soll. Man sage lieber mit Th. Ziegler „sprachliche Bildung“. Diese bleibt unbedingt. „Alle geistige Erziehung und deren Produkt, die Bildung, ruht auf der Sprachkenntnis und zwar einer solchen, die sich nicht auf unsere Muttersprache beschränkt“ (Th. Mommsen). Die modernen Sprachen sind kein äquivalenter Ersatz der alten. Es hat das seinen Grund in unserer innersten Natur, wie schon mehrfach nachgewiesen

worden ist, ohne dafs gerade dieser springende Punkt in der ganzen Frage von den Gegnern gebührend gewürdigt wird.

Was insbesondere das Studium des Lateinischen anbetrifft, so sagt J. Gerstenecker: In der Behauptung, das Studium des Lat. besitze überhaupt keinen grofsen Bildungswert, liegt zweifellos eine befremdende Übertreibung, welche mit dem geistigen Entwickelungsgange des deutschen Volkes, mit den bisher anerkannten Grundsätzen der wissenschaftlichen Unterrichts- und Erziehungslehre und mit den Erfahrungen der Praxis schwer vereinbar ist.

Mit Recht wird auch in neuerer Zeit der Wert der Lektüre der alten Klassiker im Originale und des Übersetzens für die sprachliche Bildung betont. So besonders von Rothfuchs in seinen *Bekenntnissen aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts.* Dies treffliche, fesselnde und lehrreiche Buch ist eine weitere Ausführung und tiefere Begründung der im Prog. Gütersloh vom Jahre 1887 ausgesprochenen, damals vielfach neuen und überraschenden Gedanken, welche von heilsamem Einflufs auf die Verbesserung des Unterrichts in den höheren Schulen gewesen sind. Sind diese Grundgedanken auch jetzt nicht mehr neu, so liegt doch in ihnen eine gesunde Wegweisung auf Grund Herbartscher Didaktik und in des zu früh vollendeten O. Frick Sinne. Diese wie die gleich unten erwähnte Schrift von Rothfuchs ist eine wirkliche Bereicherung unseres methodischen Rüstzeugs.

Die Gegner klagen das Latein und Griechisch in unseren Gymnasien an, dafs es den deutschen Stil verderbe. Das Gewicht dieser zum Teil nicht ganz unbegründeten Anklage veranlafst Rothfuchs, nach den Mitteln zu forschen, wie man dem nicht wegzuleugnenden Übel begegnen müsse. Der gröfste Teil des Buches beschäftigt sich hiermit, namentlich mit der Behandlung der klassischen Schriftsteller, ihrer Auslegung und ihrem Verständnis. Das Übersetzen ins Deutsche bei rechter Behandlung und rechtem Betrieb führe immer zu einem guten Deutsch und sei schon ein Stück deutschen Unterrichts von nicht zu unterschätzendem Werte. Der Verf. hat eine hohe Meinung von der Schulung des Denkvermögens, welche die Beschäftigung mit den alten Sprachen in der von ihm gezeigten Weise vermittelt. Er zeigt diese Wege zum Ziele, welche bestehen in dreifacher Übersetzung, Vorübersetzen, Nachübersetzen, Gesamtwiederholen; bekämpft die Massenlektüre, die als beliebtes Paradepferd angeblich bedeutender Leistungen an manchen Anstalten immer von neuem vorgeritten wird, spricht von kursorischer Klassenlektüre, Privatlektüre, vom schriftlichen Herübersetzen, Gebrauch des Wörterbuchs und manchem anderen. Das Allermeiste in diesem Buche wird bei den Schulmännern keinen Widerspruch finden. Ja, wir glauben, über das Wesen der klassischen Lektüre giebt es kaum eine bessere Darstellung, die aus so langer Erfahrung herausgeschrieben und so tief in das eigentliche Wesen des Gymnasiums eingedrungen ist.

Ebenso didaktisch wertvoll durch zweckmäfsige Weisung und Be-

gründung sind Rothfuchs' *Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des lateinischen* in 3. jüngst erschienener Auflage. Es sind lebendig und fesselnd geschriebene Aphorismen über Elementarstilistik, Konstruieren, Extemporieren, Präparieren, mit Rücksicht auf die preufs. Lehrpläne von 1892 neu bearbeitet. Besonders beherzigenswert ist hier der § 2, welcher lehrt, man solle den Wert der klassischen Studien nicht nach dem äufseren Erfolge beurteilen, sondern nach dem Gewichte der Geisteskraft, welche erzielt ist. Der Wert der lat. Sprache als Bildungsmittel bestehe gerade darin, dafs sie den jugendlichen Geist auf allen seinen Entwickelungsstufen in sammelnder, anregender und dennoch nicht einschränkender und überreizender Thätigkeit beschäftigt und ihm hierdurch Kraft und Gewandtheit verleiht. Sie zwingt den kleinen Sextaner und den reifen Primaner in gleicher Weise, bei jedem Tritt aufzumerken, damit es kein Fehltritt werde. Wegen der Klarheit und Durchsichtigkeit ihres Baues, wegen der Knappheit und Kürze ihres Ausdrucks erscheint sie dem Knaben fafslich und anziehend und daneben auch wegen der vom Deutschen grundverschiedenen, in dem ganz andersartigen Geiste des klassischen Altertums wurzelnden Denkweise dem reiferen Jüngling immer noch schwer und interessant. Wahrlich, so ruft Rothfuchs aus, ein trefflicheres Bildungsmittel für den menschlichen Geist hat es nie gegeben und wird es nie geben! Das werden die Lehrer am meisten gewahr. Wer durch alle Klassen hindurch beobachten kann, wie der Geist der Jugend an dieser Sprache zu arbeiten hat und durch sie bearbeitet wird, der zweifelt nicht an ihrem Bildungswerte. Aber „eine schwierige Sache zu erlernen ist bildend, dagegen eine Sache auf schwierige Art zu erlernen, kann unmöglich bildend sein“. Darum darf die Schwierigkeit des zu lernenden Lateins nicht noch durch die Schwierigkeit der Lernart vermehrt werden. Deshalb zeigt Verf. im 3. Abschnitte „Alte und neue Wege zum Ziel“, wie eine verständige und erprobte Methode das Lateinlernen leichter macht. Spare Zeit! Fordere Arbeit! Einen wohlthuenden Eindruck macht die Schrift noch besonders dadurch, dafs sie weit entfernt, in das wüste Geschrei von der Verderblichkeit der neuen Lehrpläne einzustimmen, und ebenso fern von jener üblichen nörgelnden Kritik, die alles besser wissen will, bei jeder passenden Gelegenheit auf den bemerkenswerten Fortschritt der Methodik, der sich in ihnen kundgiebt, aufmerksam macht. Wir haben bereits im vorigen Jb. diesen Vorzug der neuen Lehrpläne in ihren durchaus zweckmäfsigen Bestimmungen betont.

Wer diese Schriften von Rothfuchs gelesen hat, mufs die Überzeugung gewinnen, auch wenn er selbst nicht Schulmann ist, dafs der Wert des lateinischen Sprachunterrichts für die sprachliche Bildung ein unersetzlicher ist. Aber nicht alle Teile dieses Unterrichts sind von gleicher Nährkraft. Neudecker meint z. B., dafs das Übersetzen in das Lat. keine besonders wirksame Übung im folgerichtigen Denken sei. Doch wendet A. Deuerling mit Recht ein, dafs man unter „logischer Schulung“ weniger die Übung im folgerichtigen Denken als im richtigen Denken

durch Bildung und Schärfung des Urteils verstehe, insofern als der Übersetzende fortwährend gehalten ist, zu vergleichen und zu unterscheiden, das Verhältnis der Sätze zu einander in Bezug auf Ursache oder Folge, Gleichzeitigkeit oder Vorzeitigkeit u. dgl. zu prüfen, zu untersuchen, ob und inwieweit sich die fremden Sprachäquivalente mit den Worten der Muttersprache decken u. a. m. Mag man die Resultate dieser geistigen Funktionen auch nicht immer unter irgend eine Rubrik der schulmäfsigen Logik unterbringen können, so sind sie doch unzweifelhaft Mittel zur Schärfung des Verstandes und zur Bildung der Urteilskraft, nicht blofs niedere Denkoperationen, wie Neudecker annimmt.

Aus diesem Grunde hielt der verstorbene F. A. Beger, wie R. Faust, *Ein sächsischer Realschulmann und die Lateinfrage* mitteilt, das Latein auch für die Realgymnasien für unerläfslich, trotzdem ihm die moderne Bildung der altklassischen gleichwertig erscheinen mochte. Er wollte diesen Unterricht nicht missen, abgesehen von den zahlreichen Terminologieen der wissenschaftlichen Lektüre und des bürgerlichen, namentlich des juristischen Geschäftslebens, die er verstehen lehre, schon um deswillen, weil ein durchaus freies, kraftvolles, akkurates und subtiles Denken, kurz die wahre und echte Wissenschaftlichkeit ohne Kenntnis der lat. Sprache unerreichbar bleibe. Gerade hierdurch werde sie zum dringenden Bedürfnis für das Realgymnasium, dem auch eine Bekanntschaft mit den Erzeugnissen der römischen Litteratur — wenigstens in ziemlichem Mafse — in hohem Grade erwünscht sein müsse. Hier müsse Abkürzung des grammatischen Unterrichts die Zeit für ausgebreitetere Lektüre schaffen. In diesem Sinne sind auch die Anordnungen der neuen preufs. Lehrpläne gehalten.

Ähnlich denkt J. F. Horn in einem bemerkenswerten Aufsatze *Das Zukunftsgymnasium*, das er sich etwa bei Blankenburg in Thür. denkt und sehr nett zu schildern weifs. Nach seiner Ansicht ist das Latein nicht nur für die Erlernung der romanischen Sprachen eine unersetzliche Grundlage, sondern auch für die der germanischen, deren Syntax fast ganz aus der lateinischen hervorgegangen. So sind die germanischen Sprachen zu der logischen Ausbildung gelangt, die sie jetzt besitzen; durch Übersetzungen aus der lat. Sprache im MA. ist die Syntax derselben unbewufst in die deutsche Sprache übergegangen und hat so den parataktischen Satzbau, den wir in der ahd. und mhd. Litteratur finden, in den hypotaktischen verwandelt. Unsere Satzbildung ist kurzweg ein Abklatsch der lateinischen. Deshalb ist die lat. Grammatik sozusagen die sprachliche Logik und die Grundlage aller anderen gebildeten modernen Sprachen. In ihr findet sich neben der gröfsten Einfachheit und Klarheit die gediegene Festigkeit und Gleichmäfsigkeit der Satzbildung, ohne dafs künstliche, von einer Centralstelle erfolgte Anordnungen und Bestimmungen die natürliche Entwickelung der logischen Gedankenreihe hindern. Darum ist der lat. Unterricht auch im Zukunftsgymnasium verblieben. Es wird dann weiter ausgeführt — und wir kommen noch auf einzelnes zurück —, dafs

als Denkübung der lat. Unterricht von unschätzbarem Werte ist, da die Schüler, zumal beim Übersetzen gezwungen werden, alle Geisteskräfte zugleich anzuwenden: Gedächtnis, Verstand, Phantasie, Kombinationsgabe.

Aber man mufs immer wieder betonen, dafs nur ein gründliches Erlernen der lat. Sprache alle jene heilsamen Wirkungen auf die sprachliche Bildung zur Folge haben kann. Und dazu gehört viel Zeit. Lektüre und Grammatik darf man nicht weiter beschränken, als es jetzt geschehen ist; eher mag man das lat. Skriptum als Zielleistung fallen lassen, um für energischeren Betrieb der Grammatik und vielseitige Ausnutzung der Lektüre Zeit zu gewinnen. Darum darf nicht die lat. Schulgrammatik nichts weiter als ein blofses Knochengerüst des Wichtigsten in ihren Regeln bieten, denn gerade an den feinen Unterscheidungen, welche die Ausnahmen von den Regeln bieten, schärft sich die Denkkraft am meisten; sie gewähren den tiefsten Einblick in das Innere, die Seele der Sprache. Es ist deshalb ganz belanglos und zeugt von arger Verkennung des Lebens der Sprache und ihrer Gesetze sowohl als der wesentlichen Faktoren geistiger Kraftentwickelung, was „ein ordentlicher Professor der Mathematik“ in seinen *Bemerkungen zur Schulreform* zum besten giebt. Wir lassen nur seine Ausführungen als ein typisches Beispiel der vielfach laut gewordenen Stimmen aus dem Lager derer folgen, welche immer weiter gehender Verkürzung das Wort reden, als ein Beispiel der Verkürzungsmanie, welche in den letzten Jahren förmliche Orgien gefeiert hat und, käme sie zur Geltung, den lat. Unterricht völlig entnerven, ihm Saft und Kraft nehmen würde, so dafs man ihn dann leicht in die Rumpelkammer werfen könnte, weil — sein Gehalt verloren. Jener Prof. also fragt, ob es unbedingt notwendig sei, dafs die Schüler unserer höheren Schulen, die doch in ihrer überwiegenden Mehrheit nicht Philologen werden wollen, mit den grammatischen Regeln und ihren Ausnahmen von Ausnahmen, feinen Unterscheidungen und Launen der Sprache belästigt werden. Schon Helmholtz habe 1862 (Popul.-wissensch. Vorträge Heft 1, Braunschw. 1865) geklagt, dafs die Schüler aus unseren grammatischen Schulen eine gewisse Laxheit in der Anwendung streng allgemein gültiger Gesetze verraten. Die grammatischen Regeln, an denen sie sich geübt hätten, wären in der That meistens mit langen Verzeichnissen von Ausnahmen versehen; die Schüler sind deshalb nicht gewöhnt, auf die Sicherheit einer legitimen Konsequenz eines streng allgemeinen Gesetzes unbedingt zu trauen. Darum, sagt unser Mathematiker, die Grammatiken sollten wesentlich in ihrem Umfange verkleinert werden, nicht nur die lateinische. Er zeigt an Beispielen, wie er Ausnahmen allgemeinen Regeln gegenüber zurückgedrängt sehen möchte. Hier tritt sofort das *πρῶτον ψεῦδος*, in dem Verf. sich bewegt, zu Tage. Denn erstens werden jene Anmerkungen der lat. Grammatiken nicht auswendig gelernt und zweitens, was soll der Schüler von der Gesetzmäfsigkeit der Sprache und der Richtigkeit der von ihm gelernten allgemeinen Regeln denken, wenn er in seiner Lektüre jene allgemeinen Gesetze auf Schritt und Tritt durch-

brochen sieht? Mufs er da nicht erst recht konfus werden? Das Leben der Sprache vollzieht sich eben nach anderen, weniger starken Gesetzen, als sie in der organischen Natur walten. Das sollte man bedenken. Mit wenigen allgemeinen Gesetzen ist hier gar nicht auszukommen. Die hervorragendsten Erscheinungen in Formen- und Satzbau, die nicht geradezu Singularitäten sind, mufs der Schüler in seiner Grammatik erklärt finden, sonst mufs der Lehrer in der Lehrstunde die beste Zeit dafür opfern und wird in der Lektüre alle Augenblicke aufgehalten und unterbrochen. Jener Mathematiker verlangt nun allerdings, die Schüler sollten besondere für sie eingerichtete Schulausgaben in Händen haben, die sozusagen in usum Delphini korrigiert sind, so dafs alle allgemeinen Regeln nicht entsprechende Bildungen entfernt sind. Gegen diese Vergewaltigung der Schulschriftsteller würden sich aber die ernstesten Bedenken erheben, und niemand würde an einem solchen Schablonenlatein seine Freude finden. Ist eine monotone Tapete etwa schöner als eine lebensvolle Malerei? Er tadelt ferner, den Schülern wird als Fehler streng angerechnet, was sie in den Schulschriftstellern fänden. Das geschieht aber keineswegs, wenigstens ist jene Zeit, wo es geschah, vorüber. Die Forderung: weniger und kürzere Extemporalien! ist schon durchgeführt. Wie wenig der Verf. in die Geheimnisse dessen eingedrungen ist, was eigentlich den Sprachunterricht zu einer Gymnastik des Geistes macht, zeigt der Schlufs seiner Ausführungen: Der Bedarf an grammatischen Kenntnissen für das Lesen der fremdsprachlichen Schriften werde gewöhnlich überschätzt. Die Formenschwierigkeit sei dem Gefühl für die Formenschönheit im Wege. In unserer Zeit sei der Unterricht in den alten Sprachen als vorherrschend nicht mehr berechtigt. Das Latein habe die Entwickelung der deutschen Sprache aufgehalten und beeinträchtigt. Dem Studium der alten Sprachen wohne nicht an sich eine Kraft geistiger Bildung inne; die neueren Sprachen hätten sicher dieselbe Kraft. Das Griechische mute mit seinem Formenreichtum dem Gedächtnisse zu viel zu, das Lesen seiner im Vergleich zum Latein wertvolleren Litteratur werde zu teuer erkauft.

Dies Lied ist nicht neu, schon seit Jahren oftmals gehört, aber ebenso oft wiederlegt worden. Die ewige Wiederholung lehrt nur, wie schwer es ist, eingewurzelte Irrtümer auszurotten. Erfahrene Lateinlehrer denken anders als jener Mathematiker, das trat so recht auf der Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner in Köln hervor, wo O. Jägers Rede *Welche Pflichten legt die Neugestaltung des höheren Schulwesens den Lehrern auf?* einen mächtigen Eindruck erzielte. Pugna magna victi sumus, Quirites! Dieses Wort des Prätors Pomponius nach der Schlacht am trasimenischen See gelte jetzt: Das alte Gymnasium als Gelehrtenschule ist durch die neue Wendung der Dinge in seinen Grundfesten erschüttert, das Latein und die Stundenzahl geschmälert, obwohl das Prinzip des Sparens gerade hier gefährlich ist. Man sieht ein gewisses materialistisches Betonen der Lektüre, die man dem Schüler mit Anwendung von allerlei Mittelchen leicht zu machen sucht. Aber gerettet ist doch

das eigentliche Palladium des Gymnasiums; dieses ist nicht Latein und Griech. zu lehren, sondern die Schüler vermittelst intensiver, selbsterarbeiteter Kenntnis des Lat. und Griech. Einsicht und Kraft für die Arbeiten der Gegenwart gewinnen zu lassen. Jetzt dürfen wir uns aber keinen Schritt weiter zurückdrängen lassen. Wir müssen Front machen gegen die, welche das Übersetzen aus dem Deutschen u. a. nachwerfen wollen; ohne dieses kann man eine Sprache nicht wirklich erlernen. O. Jäger erkennt in dem neuen Lehrplan einen Fortschritt, wenn auch nicht eine Reform im eigentlichen Sinne. Es gelte nun, Zusammenhang in die verschiedenen Fächer zu bringen, einen Organismus des Unterrichts herzustellen, das Sachliche gegenüber dem Formellen zu betonen. Zu bekämpfen sei die Herabsetzung der Stundenzahl überhaupt; die für das Latein gemachten Abstriche seien eine Schwächung der wissenschaftlichen Arbeit zu Gunsten eines falschen humanitären Wesens. Auch mit der Hebelkraft des Lat. hätten wir nicht junge Römer, sondern junge Deutsche bisher erzogen. — Die vom Vorsitzenden vorgelegten Einzelfragen betrafen gewisse neue Bestimmungen der Lehrpläne; so in Bezug auf das Latein „die logisch-sprachliche Schulung“ und ihre Bedeutung; ob die „fleifsigen Übungen im Konstruieren, im unvorbereiteten Übersetzen und Rückübersetzen“ Bestandteile der Lektürestunden bilden sollen, wie Livius und Sallust „in besonderer Rücksicht auf den Geschichtsunterricht zu lesen seien“ u. ä. In der folgenden Debatte steht Milz den neuen Lehrplänen wohlwollend gegenüber; Evers betont, es sei nicht das alte Gymnasium gefallen, sondern die alte Lateinschule mit ihrem einstigen formalistischen Betrieb; „Gründlichkeit des Verständnisses,“ welche der Lehrplan für das Lat. im Realgymnasium verlange, sei für dieses unmöglich. Matthias bedauert die Verkürzung des Lateinunterrichts am Realgymnasium. Backhaus hält das lat. Skriptum, welches bei der Reifeprüfung gefordert wird, für unzweckmäfsig, auch Zietschmann sieht eine Inkonsequenz darin, dafs das Extemporale bleibe, obgleich die Lektüre der Mittelpunkt sein solle. Zahn und Mutzbauer greifen scharf die neuen Lehrpläne an; dem alten humanistischen Gymnasium sei der Todesstofs versetzt; Mutzbauer beklagt die Schmälerung des Lat.

Fand hier die pessimistische Stimmung den neuen Lehrplänen gegenüber schon einen wiederholten Ausdruck, so geschah es doch nicht mit solcher Schärfe und Bitterkeit wie in der Göttinger Festrede von U. von Wilamowitz-Möllendorff *Philologie und Schulreform.* Die Ziele des (lat.) Unterrichts würden schon jetzt nur noch durch eine Fiktion erreicht — „Fiktion“ das ist das treffende Wort für die neuen Lehrpläne, meint auch H. F. Müller-Blankenburg. Eine fremde Sprache sei durch Übersetzen ins Deutsche nicht zu lernen; das hiefse das Pferd von hinten aufzäumen. Verf. wünscht in seinem grämlichen Pessimismus, dafs der Tag bald komme, wo das Latein auf einen ganz elementaren Unterricht beschränkt werde, damit das Hängen und Würgen, diese Qual das leisten zu sollen, was beim besten Willen nicht geleistet werden kann, aufhöre.

Die Philologie als Wissenschaft könne das ruhig ertragen. Überhaupt, so meint v. W. an anderer Stelle, wird von dem Schüler auf dem Papier zu viel verlangt, damit er ungestraft zu wenig leisten kann. Das sei der Hauptgrundsatz dieser Art von Schulverwaltung.

Wir halten es demgegenüber nicht für nötig, die Schulverwaltung in Schutz zu nehmen. Sie kann und wird diese Angriffe ruhig ertragen; denn dafs jemals die alte Stundenzahl für das Lat. wieder eingeführt wird, halten wir für ausgeschlossen. Der Erfolg wird zeigen, dafs auch mit dem jetzigen Ausmafs bei voller Anstrengung der Kraft auszukommen ist. Freilich die Zeit einer behaglichen und bequemen Lehrweise, wie sie die Stundenzahl vor 12 Jahren erlaubte, ist nun vorüber. Jetzt gilt es, die Zeit auszukaufen. Thut jeder darin seine Schuldigkeit, so läfst sich das von der Verwaltung gesteckte Ziel annähernd erreichen.

Wir denken auch keineswegs so geringschätzend von dem Werte unseres Lateinunterrichts, wie Virchow in seiner Rektoratsrede über *Lernen und Forschen*. Er stellt den Satz auf, die Herrschaft der alten Sprachen als Grundlage der Bildung sei zu Ende. Seitdem die nationalen Sprachen in ihr natürliches Recht getreten, hätten die alten Sprachen ihre Bedeutung als gemeinsame Grundlage der wissenschaftlichen Bildung verloren. Die grammatische Schulung sei nicht das Hilfsmittel fortschreitender Entwickelung, welches unsere Jugend brauche, sondern die Mathematik, die Philosophie, die Naturwissenschaft geben dem jungen Geiste eine so sichere Vorbildung, dafs er in jeder Fakultät sich mit einiger Leichtigkeit einheimisch machen könne.

Die Richtigkeit dieses Satzes ist zu bestreiten. Virchow ist bei seiner Formulierung von falscher Voraussetzung ausgegangen. Die grammatische Schulung ist nur eine Seite der Wirkung, welche die Beschäftigung mit den alten Sprachen auf den Lernenden übt; nicht minder wichtig ist die Versenkung des jugendlichen Geistes und Gemüts in den Geist des Altertums. Minister v. Gofsler sagte schon einst richtig, dafs der Wert der Gymnasialbildung in der allgemeinen Empfänglichkeit für Wissenschaft und Kunst beruhe; für das Fachstudium sei damit nichts anzufangen. Die Gymnasialbildung ist ein neutrales Terrain; sie darf nicht in Fachstudium ausarten, sondern der Blick mufs immer auf das Allgemeine gerichtet bleiben. Mathematik, Philosophie und Naturwissenschaft bilden nicht die Grundlage der gesamten abendländischen Kultur. Virchows Forderung ist wissenschaftlich und praktisch unhaltbar und mehr der Ausdruck der materiellen Richtung unserer Zeit, als das Ergebnis von Beobachtungen, welche den geschichtlichen Gang unserer Kultur begreifen. Virchows Dreigespann ersetzen wir besser durch: Religion, Geschichte und Sprache.

Fast noch weiter gehende Zugeständnisse will T. Adrian *Zeitgeist und Schulreform* dem Zeitgeiste machen. Er ist ganz und gar einer unserer Modernen, die am liebsten einen Strich durch unsere ganze bisherige Entwickelung machen und auf modernem Boden ein neues glück-

liches Schulzeitalter heraufführen möchten. Liest man seine abgegriffenen Redensarten, so könnte man glauben, einen Dilettanten vor sich zu haben, der in seiner von Sachkenntnis nicht angekränkelten Naivetät harmlos Dinge ausspricht, die er nicht versteht. „Mündliches und schriftliches Übersetzen bildet in der Schule, Übersetzen und Präparieren zu Hause die Hauptarbeit des Schülers. Kein Wunder, dafs ihm diese Thätigkeit eintönig wird und er sich mit ihr so mechanisch wie möglich abfindet. Vokabeln, Regeln, Konstruieren, Phrasen und dgl. repräsentieren nur ein Wortwissen, kein Sachwissen. Solche Wissenschaft nützt nichts fürs Leben.“ Daher sei die fortgesetzte Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts ein Zeichen, dafs man dem Zeitgeiste entgegenkomme, und so sei sie ein gesundes Kind der Schulreformbewegung.

In seinem Sinne wäre gewifs eine völlige Abschaffung des Lateinischen, das ein gewisser E. F. R., *Die wissenschaftliche Vorbildung unserer Berufssoldaten* nur aus dem Lehrplan der Kadettenanstalten getilgt wissen will, weil — der im wesentlichen grammatische Betrieb des Lat. verhängnisvoll auf den Unterrichtsbetrieb in den neueren Sprachen wirke. Also lateinlose Kadettenanstalten! Zur Erhärtung dessen wird die Jugenderziehung Friedrichs d. Gr. vorgeführt. Jedenfalls ist so viel richtig, dafs ein oberflächlicher Lateinunterricht auf den militärischen Bildungsanstalten wenig Nutzen bringt.

2. Schriften zur Methodik.

A. Lehrpläne.

Ein Charakter unserer Zeit ist die Ungeduld. Die neuen preufsischen wie die Lehrpläne der meisten anderen Staaten sind erst vor Jahresfrist geboren. Von einer Erfahrung, gewonnen aus ihrer praktischen Durchführung, kann also noch nicht viel die Rede sein. Trotzdem sind sie der Gegenstand vielseitigster Kritik gewesen. Wir sahen schon, wie eine solche absprechende Kritik auf dem rheinischen Schulmännertage an ihnen geübt wurde. Aber das Gleiche ist noch von vielen anderen Seiten geschehen. Wir können nicht umhin, über diese Urteile zu berichten, wenngleich sie uns verfrüht scheinen und wir es lieber gesehen hätten, ihnen in späteren Jahren zu begegnen.

Den Reigen mag einer unserer angesehensten Pädagogen, W. Schrader, eröffnen. In seinem Aufsatze *Die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben* ist er im allgemeinen mit den veränderten Lehrzielen der alten Sprachen einverstanden, empfiehlt aber zum Ersatz für den Verlust die in Württemberg bewährten Übungen in der sog. Komposition, d. h. im Übersetzen eines deutschen Textes in beide alten Sprachen. Den Versuch eines gemeinsamen lateinlosen Unterbaues für alle Arten höherer Schulen, der nun gestattet ist und gemacht wird, erklärt er für aussichtslos. Er möchte nicht, dafs die stilistische Seite des Unterrichts durch die inhaltliche ganz

zurückgedrängt werde. Lediglich den Inhalt der alten Schriftwerke im Unterrichte zu erläutern und zu übermitteln, wie von blödsichtigen und gedankenarmen Schulreformern laut genug gefordert werde, sei falsch, im Grunde auch unmöglich, weil dieser Inhalt ohne Verständnis der Sprache und ihrer Mittel nicht empfunden und noch weniger angeeignet werden könne. Auch lasse sich der Sprachsinn nicht ohne ausgedehntes und zusammengefaſstes Lesen erwerben, auch nicht ohne Wiederverwendung des mit Verständnis aufgenommenen Sprachstoffes, welche die Lehrpläne mit Recht empfehlen. Die gewonnene freie Zeit des Schülers sei auch für die lat. Privatlektüre in Anspruch zu nehmen. Geradezu Falsches, wie z. B. hōminēs, sei trotz der gröſseren Freiheit, welche der Aussprache gestattet werde, nicht in der Schule zu dulden. Im ganzen sei die neue Unterrichtsordnung ein vorsichtiger Extrakt aus den bisherigen pädagogischen Erfahrungen. Schrader läſst also die Kritik noch schweigen und begnügt sich mehr mit einer zusammenfassenden Überschau über die neue Lehrordnung. Bitter tadelt es dagegen der Russe N. Skworzow, *Zum Schutze des Gymnasiums*, daſs man der jeweiligen Zeitströmung und Geschmacksrichtung in der Organisation der Lehrpläne allzu bereitwillig folge. Das sei nicht politisch.

Auch auf dem Kongresse des Gymnasialvereins berichtete W. Schrader über die neuen Lehrpläne. Er verbreitete sich im besonderen über das Verfahren des altsprachlichen Unterrichts in den oberen Klassen und hob die Möglichkeit hervor, die schriftlichen Übungen fortzusetzen. Dem Dir. Jäger, welcher die Verminderung der lat. Lehrstunden auf den unteren Stufen als bedenklich ansieht, antwortete Geh. Rat Klix.

Fast alle Schulmänner-Versammlungen und Kongresse haben so zu den neuen Lehrplänen sich ausgesprochen oder Stellung genommen. Die Versammlung der Lehrer an den höheren Schulen Schlesiens nahm nach einem Vortrage von P. Richter dessen 5. These an: „Die sprachlich-logische Ausbildung des Schülers wird an den Gymnasien durch die neuen Lehrpläne ernstlich gefährdet.“ Mit der Stellung des Lat. nach den neuen Lehrplänen auf den Realgymnasien beschäftigte sich ein Vortrag Steinbarts auf der Delegierten-Versammlung des allgemeinen deutschen Realschulmännervereins. Diese Stellung sei schliesſlich doch noch eine leidliche geworden; an dem verkürzten Latein werde das Rg. nicht dahinsiechen. Kortegarn dagegen hat nicht die frohe Zuversicht Steinbarts; er zeigt die Schwächen der neuen Lehrpläne in der Anordnung der lat. Stunden. Schwalbe meint, die Verminderung des Lat. lasse sich ertragen; an welchem Gegenstande hätte denn sonst gekürzt werden sollen? Die Versammlung nimmt die These 1 an, welche der lebhaften Genugthuung darüber Ausdruck giebt, daſs der Fortbestand des Rg. als selbständiges Glied des höheren Schulwesens gesichert erscheint, und wünscht in These 4 das Frankfurter System des lateinlosen Unterbaues auf alle höheren Lehranstalten ausgedehnt.

Auch in der Sitzung des preuſs. Abgeordnetenhauses vom 8. März

kamen die neuen Lehrpläne zur Verhandlung. Dr. Köhler bezeichnete die Herabsetzung der Stundenzahl für den lat. Unterricht als bedenklich; das allerdings erleichterte Ziel werde sich damit kaum mehr erreichen lassen. Dr. Graf bezeichnete diese Herabsetzung als unvermeidlich.

In einem Vortrage über diesen Gegenstand im deutschen Realschulmännerverein Abt. Berlin meinte Abraham, die Art, wie die Lehrpläne bis ins Einzelnste Vorschriften gäben, sei an sich ganz undidaktisch und führe bei mehreren, so beim Latein, zur gröfsten Einseitigkeit. Es zeige sich darin ein ganz äufserliches Verhalten zu dem Organismus der Schule.

Endlich kam auch auf dem Wiener Philologen-Kongresse Pfingsten 1893 die neue Ordnung durch einen Vortrag von Uhlig zur Sprache; einen Bericht darüber kann erst der nächste Jb. bringen.

Ein ganz aussichtsloser Vorschlag wird in PW. 243 gemacht: das Latein auf den Rg. durchweg wie in den Gym. zu gestalten. Fange es nämlich mit hoher Stundenzahl an und verschwinde schliefslich mehr und mehr, so büfse es seine Bedeutung als Unterrichtsgegenstand ein. Raum dafür sei dadurch zu schaffen, dafs nur zwei fremde Sprachen, Lat. und Franz., gelehrt würden, das Englische fakultativ ganz wie jetzt auf dem Gym. behandelt würde.

Mehr Beachtung verdient ein anderer Punkt, der in demselben Blatte behandelt wird. Es wird ein Widerspruch zwischen der preufs. Prüfungs-Ordnung und den Lehrplänen aufgedeckt, welcher, wie auch die Beibehaltung des lat. Skriptums in der Reifeprüfung zu verraten scheint, dafs beide verschiedene Verfasser gehabt haben. Während nämlich nach den Lehrpl. in UII des Rg. eine Wiederholung aus der Formenlehre und Syntax nur noch bei Gelegenheit der alle 14 Tage anzufertigenden schriftlichen Übungen stattfindet, ein Übungsbuch aber nicht gebraucht werden soll, wird doch für das schriftliche Zwischenexamen nichtsdestoweniger eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lat. verlangt. Hier scheint man Unbilliges von den Schülern zu fordern. Rechnet man nun dazu, dafs künftig das Mafs und die Sicherheit der im Latein nach UII mitgebrachten grammatischen Kenntnisse und Übung erheblich geringer als bisher sein wird, da trotz der verminderten Stundenzahl der III auch noch das bisherige grammatische Pensum der UII zur Einübung zufällt, dafs die Fertigkeit im Hinübersetzen sich also wesentlich auf das aus der III Mitgebrachte stützen mufs, ohne dafs für dessen Erhaltung und Sicherstellung (zweiwöchentlich 1 Stunde) gesorgt ist, rechnet man ferner dazu, dafs die Examenforderung im Widerspruch mit § 2 der Prüfungs-Ordnung steht: „Die Prüfung erstreckt sich auf die Lehraufgaben der UII“ — so mufs notwendig umgekehrt eine Übersetzung aus dem Lat. gefordert werden als allein der Gerechtigkeit und Billigkeit entsprechend, da sonst Schüler, die im Herübersetzen Tüchtiges leisten, bei ungenügendem Ausfall der schriftlichen Prüfung durchfallen müfsten, denn ein mündliches Examen im Lat. giebt es nicht. Eine deutsche Übersetzung wäre auch im Interesse der Einheitlichkeit des lat. Unterrichts in UII, da mündliche

und schriftliche Übungen Hand in Hand gehen und sich gegenseitig fördern sollen, sonst müssen die Lektürestunden durch regelmäſsige Retroversionen für die Erfüllung der Examenforderung herhalten und dem Selbstzweck der Lektüre geschieht dadurch ein bedauerlicher Abbruch.

Ähnliche Erwägungen waren es, die uns schon im vorigen Jb. gegen die Forderung des lat. Skriptums in der Reifeprüfung des Gym. auftreten lieſsen, um dafür eine Übersetzung aus dem Lat. treten zu lassen. Wir halten diesen Änderungsvorschlag aus allen dort angegebenen Gründen auch jetzt noch aufrecht.

Andere Bedenken sind in Bezug auf die lat. Privatlektüre gegen die Satzung der neuen Lehrpläne ausgesprochen worden (SwS. 110): Was die Schüler nur mit Hilfe des Lehrers fertig bringen, sollen sie ohne weitere Stütze zu Hause leisten: entweder es wird Ernst damit gemacht und dann führt diese Forderung zur Überbürdung in optima forma, oder es wird kein Ernst damit gemacht, dann wird die Oberflächlichkeit und der Betrug gefördert; tertium non datur.

Ebendaselbst wird noch eine andere Alternative als unvermeidlich bezeichnet: „Man wird in Preuſsen entweder zur Wiederherstellung der alten Stundenzahl im Lat. schreiten müssen oder — was manche sogen. Freunde des Gymnasiums wünschen — zur Beseitigung der schriftlichen Arbeiten in den drei obersten Klassen; après nous le déluge!“ Wir selbst stellen aber nicht eine so weitgehende Forderung, denn wir erkennen an, ohne die schriftlichen Übungen kommt sehr bald das ganze grammatikalische Wissen ins Schwanken, und die Lektüre, der es doch dienen muſs, leidet darunter not. Auch wenn man im Abiturientenexamen keine Hinübersetzung verlangt, müſsten die schriftlichen Übungen beibehalten werden.

In einer lesenswerten Abhandlung über das Thema: *Inwieweit ist es zu empfehlen, die Bestimmungen des neuen preuſs. Lehrplans für Gym. auf dem Gebiete des lat., griech. und gesch. Unterrichts anzunehmen?* kommt der Hesse Goldmann zu dem Schlusse, die Reform der Gym. in Preuſsen überschreite das Maſs, das eingehalten werden muſs, wenn der Charakter des humanistischen Gym. auf die Dauer noch aufrecht erhalten werden soll; sie sei in wichtigen Punkten ein Sprung ins Dunkle. Mit dem Ziele des lat. Unterrichts in diesem Plane ist er allerdings einverstanden, möchte aber die Fassung des alten Lehrplans der hessischen Gym. vorziehen: Der lat. Unterricht hat die Aufgabe, die Grundlage für grammatische Erkenntnis überhaupt zu bilden und das Verständnis der lat. Litteratur zu vermitteln. Gegen diesen Einwand ist zu bemerken, daſs die grammatische Erkenntnis auch aus dem deutschen Unterrichte mitgewonnen wird, und zweitens, daſs doch nur die bedeutenderen lat. Klassiker in Frage kommen können. Verf. hält aber die lat. Sprache für anerkanntermaſsen am geeignetsten, grammatische Erkenntnis zu erwerben. Die detaillierten Bestimmungen des preuſs. Lehrplans für die einzelnen Klassen bis UII inkl. enthalten nach seiner Meinung ziem-

lich präzise und zwar präziser als der entsprechende hessische Lehrplan die Verteilung des grammatischen Stoffes, die Abgrenzung von Lektüre und Grammatik. Er wendet sich dann gegen die Herabsetzung der Stundenzahl des Lat. namentlich für die oberen Klassen mit mehreren Gründen, ist gegen die Beseitigung des lat. Skriptums in der Reifeprüfung, falls diese Abiturientenarbeit nicht den Charakter einer besonderen Zielleistung hat, sondern nur zuverlässig nachweisen soll, ob der Schüler im festen Besitz der zum Verständnis der Schriftsteller schlechterdings erforderlichen grammatischen und stilistischen Kenntnisse ist. Die lat. im Lehrplan verlangten Inhaltsangaben scheinen ihm aber ganz in der Luft zu schweben; sie will er streichen, damit nicht wieder ein Aufsatz daraus wird. Wenn die Forderung der preufs. Lehrpläne endlich, dafs die Lektüre auf der Oberstufe unbeschadet der Gründlichkeit umfassender werden müsse, nicht zu einer Geifsel für die Lehrer werden soll, so wird man sich die erste unbedingte Voraussetzung der Gründlichkeit, eine sichere und feste grammatische Vorbildung sichern müssen. Die Wünsche der Hessen seien:

1. Keine Verminderung der bisherigen hessischen Stundenzahl des Latein.

2. Die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lat. ist in den Oberklassen und in der Reifeprüfung beizubehalten nicht als eine besondere Zielleistung, sondern dort zur Festhaltung der für die Lektüre notwendigen grammatischen und stilistischen Kenntnisse, hier zur Kontrolle, ob der abgehende Schüler im Besitze derselben ist. Auf dem stilistischen Gebiete ist Beschränkung nach der rhetorischen Seite der Diktion notwendig.

3. Die Übersetzungen aus dem Lat. können adoptiert werden unter der Voraussetzung, dafs neben der Übersetzung eine grammatisch-stilistische und inhaltlich-sachliche Erklärung des vorgelegten Textes gefordert wird.

Die hier ausgesprochenen Wünsche sind indes nicht in Erfüllung gegangen. Der im Februar 1893 erschienene *Lehrplan für die Gym. des Grofsherzogtums Hessen* hat die lat. Stunden von III ab von 8 auf 7 verringert. Trotzdem können die Hessen damit zufrieden sein, denn sie haben in VI, V, IV, IIA, I immer noch eine Stunde mehr Latein als wir in Preufsen. Im lat. Unterricht sind nun auch in Hessen die Deponentia aus VI verbannt, in II ist Curtius Rufus in den Kanon der Lektüre aufgenommen. Neu ist ferner die Bestimmung: „in beiden alten Sprachen sind auch regelmäfsige mündliche und schriftliche Übungen im unvorbereiteten Übersetzen ins Deutsche anzustellen.“ Während ferner der preufs. Lehrplan die Lektüre der philosophischen und rhetorischen Schriften Ciceros nicht vorschreibt, ist ihrer im hessischen Lehrplan ausdrücklich gedacht, eine Thatsache, die man hier und da auch in Preufsen gern sehen würde. Aufserdem sieht der hessische Lehrplan von methodischen Vorschriften im allgemeinen ab, verlangt aber, dafs die Präparation der Schriftsteller im allgemeinen in der Schule vorgenommen werde, und geht

so über den preufs. Plan hinaus, der das Gleiche nur für neue und schwierigere Schriftsteller fordert. Im ganzen wird dort mehr Spielraum gelassen als hier, vgl. Ihm in Gm. 1893, 240.

Das Grofsherzogtum Baden, das erst 1883 eine Herabsetzung der lat. Stunden von 74 auf 72 hat eintreten lassen, will den Vorgang Preufsens noch nicht nachahmen und auf 62 Stunden zurückgehen, wie Geh. Rat Joos in der zweiten badischen Kammer bemerkte. Man will erst die Erfahrungen der nächsten Jahre abwarten.

Über den württembergischen Lehrplan sprach v. Planck sich dahin aus, die Form trete jetzt vor dem Inhalt zurück; er sei für das Lateinlernen der achtjährigen Schüler, wie es früher angeordnet war. Ähnlich Klett: die sog. formale Bildung habe nun der historischen Bildung den Platz geräumt, die Komposition eine veränderte Stellung erhalten; sie sei jetzt nur Mittel, den Zwecken der Exposition dienend.

Über die *Bedeutung des österreichischen Ministerial-Erlasses* vom 30. Sept. 1891, den wir im vor. Jb. IV 31 mit ganz besonderem Beifall begrüfsten, spricht sich J. Huemer aus. Er geht davon aus, dafs jener Erlafs in der in- und ausländischen Presse uneingeschränkte Anerkennung gefunden habe. Der besondere Teil des Erlasses über die Lektüre belehre die irregeleitete Menge, dafs verständiges Lesen auf grammatischem Wissen beruhe, dafs also der Betrieb der Grammatik namentlich in den unteren Klassen der Jugend nicht erspart werden könne. „Denn ein Betrieb der Lektüre, welcher die erforderliche Genauigkeit in grammatischen und lexikalischen Dingen vernachlässigte, müfste jene Strenge und Gewissenhaftigkeit des Denkens beeinträchtigen, zu welcher jeder Unterricht erziehen soll und auf welcher der formal-bildende Teil dieses Unterrichts zumeist beruht.“ Huemer geht dann auf drei Punkte der Verordnungen ein: die Aufserkurssetzung der lat. und griech. Hausarbeiten (Pensa), auf die eine Übersetzung aus dem Schulautor als Komposition pro Semester und auf die Privatlektüre; der hier getroffenen Neuerung der Berücksichtigung derselben bei der Maturitätsprüfung wird eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Wir stimmen auch des Verf. Schlufssatze bei, dafs das Ausland allen Grund habe, diese Neuerungen auf dem Gebiete des österr. Mittelschulwesens zu verfolgen und in ihrer Bedeutung zu würdigen.

Diesen *österreichischen Lehrplan im Lichte der Konzentration* betrachtet J. Loos in einer frischen, lichtvollen Darstellung auf dem Boden der Praxis, nachweisend, dafs die Gesichtspunkte der Konzentration in diesem Plane walten. Schliefslich ist aber doch die innere Konzentration wichtiger als die äufsere, d. h. die Vereinigung mehrerer Disziplinen in der Hand eines Lehrers.

In Rufsland hat das Latein ungefähr dieselbe Stundenzahl wie bei uns, nur mit etwas verschiedener Verteilung auf die einzelnen Klassen: Sallust in der 5., Livius in der 7. Klasse, Tacitus ist ausgeschlossen.

Über *das Latein nach den neuen preufs. Lehrplänen* handeln zwei Aufsätze von H. Ziemer in Gm. und eine Pg.-Abh. von O. Lutsch. Der

erstere erkennt zunächst die vortrefflichen methodischen Weisungen und den in ihnen waltenden Geist an. Diese Gesetzgebung trage fast in allen Punkten das deutliche Gepräge, dafs die Gesetzgeber das Beste und Bewährteste aus der pädagogischen Praxis mit den vornehmsten und bleibendsten Errungenschaften pädagogischer Wissenschaft zu vereinigen gewufst hätten. Aus drei Hauptpunkten werde das sofort ersichtlich: aus der zentralen Stellung der Lektüre, aus der dadurch bedingten Konzentration des ganzen Lehrbetriebs und der dadurch bedingten Einsetzung der induktiven Methode in ihr Recht. Die Unterrichts-Verwaltung habe geglaubt, grundstürzende Neuerungen abweisen zu müssen; aber Minderung des Gedächtnisstoffes, Minderung der Schul- und Hausarbeit sei ihr Bestreben gewesen. Verf. hebt dann im allgemeinen wie im einzelnen die Konsequenzen hervor, welche jene Ordnung für den Betrieb des lat. Unterrichts haben müsse, und betrachtet nach der Reihe: den Anfangsunterricht, die Vorbereitung auf die Lektüre, die Schulausgaben der Schriftsteller, die Stellung Ciceros im Unterricht, die Stellung der lat. Grammatik, das lat. Skriptum, gegen das auch Wetzel Gm. 430 berechtigte Bedenken erhebt. — Lutsch bedauert zunächst die Herabsetzung der Stundenzahl des Lat., leitet aber daraus die Pflicht ab, zu prüfen, ob man bisher den geradesten Weg zum Ziele gewandelt, und welcher Weg als der kürzeste dahin führe. Am wichtigsten sei eine einheitliche, auf psychologischen Gesetzen beruhende Methode. Die Lehrpläne gäben in dieser Beziehung meist die richtige Weisung, was hinsichtlich des Vokabellernens, der Erlernung der Grammatik im Anschlusse an die Lektüre, der Verteilung des grammatischen Stoffes, der mündlichen und schriftlichen Übungen, der Lektüre ausgeführt wird. Wir weisen besonders auf die vergleichende Schätzung des Hin- und Herübersetzens S. 17 ff. der Schrift von Lutsch hin, wo der bildende Wert des Herübersetzens voll gewürdigt wird gegenüber der oft genug begegnenden Überschätzung des Hinübersetzens, auf die auch hier S. 25 geäufserten ernsten Bedenken gegen das lat. Skriptum in der Reifeprüfung. Dem gänzlichen Wegfall der Präparation namentlich in den oberen Klassen redet Lutsch nicht das Wort, erklärt sich aber gegen gedruckte Schülerpräparationen. S. 29 folgt eine kurze Übersicht über die Stufen der zweckentsprechenden Schriftstellerbehandlung. Gleich wie man in Hessen die rhetorischen Schriften Ciceros nicht ganz beiseite geschoben sehen möchte, so tritt auch Lutsch für sie ein, ohne den Wert der historischen Lektüre zu verkennen. Er stellt einen Kanon der Schriftstellerlektüre für alle Klassen auf mit genauer Abgrenzung der einzelnen Bücher und Kapitel, bedauert hier den Fortfall des Catull und erkennt in seinem Lehrplan-Kommentar, wie wir es nennen möchten, zum Schlusse die Ein- und Umsicht der gesetzgebenden Behörde an. In einem Anhange folgt die nähere Bezeichnung des in den einzelnen Klassen durchzunehmenden grammatischen Stoffes und der gelegentlich bei der Lektüre zur Anschauung zu bringenden Gebiete aus der Stilistik und Synonymik. Die ganze Arbeit ist eine

sorgfältige und dankenswerte, mag man auch mit der Zuteilung der Einzelheiten an diese oder jene Klasse nicht einverstanden sein.

Zum Schlusse dieses Abschnitts noch ein Wort über den *Frankfurter Schulreformversuch.* Wir stimmen, vgl. vorigen Jb. IV 21, mit J. B. Meyer darin überein, dafs aus dem Berichte, den Dir. Reinhardt über den lateinlosen Unterbau an seiner Anstalt veröffentlicht hat, zwar die leitenden pädagogischen Grundgedanken verständlich geworden sind, aber beseitigt sind die Bedenken nicht. Zunächst scheinen mit dem zu späten Einsetzen der alten Sprachen Nachteile verbunden zu sein, über welche Reinhardt schweigt. Das Gedächtnis des Knaben pflegt bis zum 12. oder 13. Lebensjahre rein äufserliche Schwierigkeiten der Aufnahme leichter zu überwinden; früher hilft dazu der Reiz der Neuheit und der äufsere Lerneifer, später mufs dies der inhaltliche Reiz der Sache thun. Die Knaben werden daher von dem 13. Jahre an die schwereren Elemente der lat. Sprache mit gröfserer Unlust und Mühe lernen als früher. Vor allem aber mufs die Verlegung der dann gehäuften Beschäftigung mit dem Altertum auf die spätere Schulzeit für diese eine nachteilige Einseitigkeit der Arbeit in dieser Zeit zur Folge haben, bei welcher der auch dann noch gröfsere Abwechselung fordernde Geist der Jugend erschlaffen und der Übergang zur Berufsbildung leicht erschwert werden könnte. Sonach erscheint J. B. Meyer jener Versuch keine Lösung, sondern nur ein Übergangsversuch auf der Suche nach Besserem.

Man merkt es übrigens dem Reinhardtschen Berichte an mehr als einer Stelle an, dafs es ihm besonders schmerzlich sein würde, wenn er bei gymnasialen Kollegen den Verdacht erweckte, er wolle mit seinem Versuche weniger für das klassische Altertum leisten als die Gymnasien alten Stils. Der Versuch, meint er, müfste als wirklich mifslungen gelten, wenn bei dem verkürzten Betrieb des Lat. schliesslich etwas an dem vollen Ergebnis der jetzigen Reifeprüfung fehle. Man sieht daraus, wie ernst und ehrlich der Leiter des Versuchs die Sache auffafst; wir möchten ihm daher wünschen, dafs der erhoffte Erfolg nicht ausbleibe. Aber sehr wenig angebracht und zum mindesten verfrüht ist das Triumphgeschrei des Leiters des Organs des Vereins für Schulreform, der S. 40 die Reinhardtschen Bedenken nicht gelten lassen will, sondern mit stolzem Siegesbewufstsein urbi et orbi bereits verkündet, dafs die Schulreformer seiner Zeit, d. h. nach der ersten Frankfurter Reifeprüfung, dem geschlagenen und in der Auflösung begriffenen Feinde (soll heifsen: den Verfechtern des humanistischen Gymnasiums) die Friedensbedingungen diktatorisch vorschreiben werden. Ob diese bei diesem vae victis nicht schon Schauder und Entsetzen ergreift?

Endlich erwähnen wir noch zwei bedeutsame Abhandlungen, welche an die neuen preufs. Lehrpläne anknüpfen. O. Weifsenfels, *Der neue Lehrplan des Lat.*, unterscheidet Realpädagogen wie H. Schiller und Frick von den altphilologischen Humanisten wie Zeller, Treitschke, Jäger, Wendt und Uhlig und sieht in jenen Lehrplänen eine Umgestaltung

im Sinne realpädagogischer Prinzipien. Des Ber. gleiche Ansicht ist in Rethwischs jüngster Schrift *Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrh.* S. 164 zum Ausdruck gekommen. Am meisten auffällig erscheint Weifsenfels der Mangel an Konzentration im Hauptpunkte; nirgends findet sich der Satz, dafs die griech. und römische Kultur in eins zusammengefafst werden müsse. Um in Prima die beiden Litteraturen harmonisch zusammenklingen zu lassen, müfsten Ciceros rhetorische und philosophische Schriften den Hauptstamm der lat. Lektüre dort bilden. Im sprachlichen Unterrichtsbetriebe ist dagegen der Gesichtspunkt der Konzentration sorglich gewahrt. Auf der unteren Stufe mufs Grammatik die Hauptsache, ja fast alles sein; erst in den mittleren Klassen tritt sie allmählich gegen die Lektüre zurück. Kasus-, Tempus- und Moduslehre im Anschlusse an Musterbeispiele aus Nepos und Cäsar zu behandeln, werde unüberwindliche Schwierigkeiten haben. [Dafs diese nicht zu grofs sind, ist an den aus diesen Lesestoffen gewählten Beispielen in Ziemers Grammatik zu ersehen.] Nicht in Prima, sondern vielmehr in Sexta, meint Verf., müfsten die schriftlichen Hinübersetzungen „fast nur Rückübersetzungen" sein. Er wünscht nur die Übersetzungen ins Lat. in den mittleren und oberen Klassen angewendet zu sehen und möchte darum wieder 8 Wochenstunden haben. Was den Kanon der Lektüre anbetrifft, so führt Verf. eine Menge Gründe gegen die Neuerung an, dafs die Historiker vor Cicero jetzt bevorzugt werden. Sallust, Tacitus und Livius könnten nur ergänzend eintreten. Tacitus namentlich kommt in dieser Kritik nicht gut fort; Sallust eigne sich nur für Primaner; Livius solle man nur in solchem Umfange lesen, dafs das Lesen der rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros nicht beeinträchtigt werde. — Wir wissen aus früheren Jbb., wie hoch Weifsenfels namentlich die philosophischen Schriften Ciceros schätzt, die in der That reicher noch an Bildungsstoffen sind als seine Reden; wir fürchten aber, er wird mit seiner Stimme nicht durchdringen. — O. Kuttner, *Die neuen Lehrpläne und der Lateinunterricht in der III des Gym.* versteht die Pläne dahin, dafs der deduktive Betrieb der Grammatik nun ganz aufhöre; der sogen. systematische Unterricht führe leicht zur Mechanisierung. Der so nach den Plänen unterrichtende Lehrer könne freilich bei Revisionen nicht paradieren. Das Pensum der Klasse regelt sich nach den sprachlichen Erscheinungen der gelesenen Autorabschnitte. Aber die Einheit des Lehrers in beiden Tertien sei Voraussetzung. — Wir verstehen die Lehrpläne aber dahin, dafs die grammatische Unterweisung wohl induktiv an den Beispielen der Klassenlektüre geschicht, dafs aber eine systematische Zusammenfassung des Einzelnen an der Hand der Grammatik keineswegs ausgeschlossen ist; nur mufs diese Grammatik dann selbst ihr Beispielmaterial aus Cäsar und Nepos entnehmen; dies ist deshalb in der Grammatik von Ziemer geschehen. Wenn daher der Verf. von seiten der vielen, von der geheiligten Tradition abhängigen Vertreter der für den Lehrer bequemen und bei Revisionen vorteilhaften Methode passiven Widerstand gegen die neue Methode

fürchtet und eine noch entschiedenere Erklärung der Unterrichtsverwaltung herbeiwünscht, so wird sein Wunsch schwerlich in Erfüllung gehen. Es ist keineswegs die Absicht der Unterrichtsleitung, die lat. Schulgrammatik in den mittleren Klassen überflüssig zu machen. Es soll nur das mechanische Auswendiglernen der Regeln ohne vorgängige Erkenntnis derselben aus der Lektüre verhütet werden. Und das ist eine sehr heilsame Anordnung. Der Schüler soll keine Regel lernen, die nicht für seine Lektüre nötig ist und aus seiner Lektüre heraus geboren wird. Der Grammatik bleibt trotzdem ihr Recht.

B. Didaktik im allgemeinen.

Ein guter Gymnasialschüler früherer Dezennien beherrschte weit mehr grammatisches Wissen, als es heute möglich ist. Das ganze Material war ihm weit mehr in allen Einzelheiten geläufig. Aber eins fehlte ihm und auch noch manchen heutigen Schülern: man beherrscht Einzelheiten, aber nicht das Ganze, man dringt nicht, was doch das höchste und vornehmste Ziel alles Sprachunterrichts sein mufs, in den Geist der Sprache ein, während doch kein Unterricht fruchtbarer, keine geistige Zucht förderlicher ist, als aus der Sprache praktische Logik und praktische Psychologie zu vermitteln. Es darf als ein erfreuliches Zeichen einer besseren Zukunft des Sprachunterrichts betrachtet werden, dafs, wie wir es so oft gewünscht, die Erkenntnis sich zu regen beginnt, wir dürfen das Sprachstudium nicht zu einer Gedächtnisarbeit machen, sondern müssen den Schüler an der Hand der Lektüre und Grammatik selber denken, ableiten und Schlüsse ziehen lehren. Und einer der wichtigsten Schlüsse ist der, dafs der Schüler durch eine vergleichende Methode des Grammatiklehrens dahin gebracht werde, durch eigene Thätigkeit und eigenes Nachdenken in den Charakter des Volkes einzudringen, dessen Sprache er lernt. Das kann sowohl einseitig aus der griech., röm., deutschen, franz. Sprache geschehen, als auf der Oberstufe durch eine Vergleichung aller dieser Sprachen untereinander. Wir finden eine treffliche Empfehlung dieser Forderung in einem Aufsatze eines unserer tüchtigsten Grammatiker J. H. Schmalz, *Zur Methodik des Lateinunterrichts*. Er empfiehlt hier ein stufenweises Vorgehen. Der Schüler müsse am Schlusse seiner Gymnasiallaufbahn mindestens an einer Sprache einen Einblick in die geschichtliche Entwickelung der Sprache überhaupt erhalten: Das geschieht in Baden an der Muttersprache, aber auch an einer Fremdsprache, deren Entwickelung abgeschlossen vor uns liegt, also an der dazu am meisten geeigneten lat. Sprache kann soviel erreicht werden, dafs der Schüler aus den Thatsachen auf den Charakter der Sprache und der Sprechenden Schlüsse ziehen lernt, eine Ahnung erhält von der Wechselbeziehung zwischen Sprache und Kultur, namentlich wie die Sprachentwickelung mit der Kulturentwickelung zusammenhängt. Weniger Gedächtnis-, mehr Denkarbeit ist gerade infolge der Beschränkung des Unterrichts

nötig. Eine Probe solcher angewandten Psychologie giebt H. Ziemer in seiner neuen lat. Grammatik, wo er am Schlusse der Syntax in einem Rückblick noch einmal die hervorragendsten Grundgesetze der lat. Sprache zusammenfassend überschaut und den Charakter der Römer aus ihrer Sprache erschliefst. Diese Arbeit war schon abgeschlossen, als O. Weises *Charakteristik der lat. Sprache*, s. Jb. VI 32 erschien, welche Lateinlehrern nicht dringend genug empfohlen werden kann. Ziemer hat indes die klaren und eingehenden Ausführungen Weises mit verwertet. Er zeigt hier, dafs die lat. Sprache eine durch und durch militärische ist, aber auch eine Sprache des klarblickenden Staatsmannes und des streng logischen Gesetzgebers. Keine andere Sprache besitzt so logische Schärfe des Ausdrucks und der Fügung, so strenge Folgerichtigkeit des Denkens als die lat. Auch hier offenbart sich der klare und scharfe Verstand des Römers, bei dem Verstand und Wille ungleich stärker entwickelt war als Einbildungskraft und Gemüt. Darum ist das Studium der lat. Sprache eine vorzügliche Schule der Logik. Wer einen klaren Einblick in die lat. Sprachgesetze gewonnen, wird zu jeder schwierigen Denkarbeit fähig sein. Das Erlernen des Lat. bis zum vollen Verstehen der Sprache der Schulschriftsteller ist die denkbar beste Gymnastik des Geistes (Latein. Synt. 208).

Ziemer verlangt deshalb (Vorw. S. IV der lat. Gr.) die Erfüllung einer der ersten und wichtigsten Aufgaben der Grammatik, den Lernenden in die Gesetzmäfsigkeit der Sprache einzuführen, ihm eine Ahnung davon zu vermitteln, dafs die Grammatik eine bewundernswerte Wissenschaft ist, ebenso grofs als andere Wissenschaften neben ihr; sie mufs ihn hineinschauen lassen in das geheime Getriebe und in die Werkstätte des sprachschaffenden Geistes, der Wurzeln zu Nomina und Verben und wieder zu Nomina werden läfst, der einfache Formen zu immer weiterem Gebrauche ausgestaltet und sie fähig werden läfst, verschiedene Verhältnisse zu bezeichnen, der das innerlich Zusammengehörige oder das Gleiche äufserlich durch Ausgleichung kenntlich macht, eins der wichtigsten Grundgesetze der Sprache, welches in der Grammatik gleich von vornherein betont und überall passenden Ortes nachgewiesen wird. Kurz, man mufs auf diese Weise die Spracherscheinungen erklären, die Gründe des Werdens und Wandels derselben, soweit sie dem Begriffsvermögen des Lernenden zugänglich sind, ihm nicht vorenthalten. Die Logik und Psychologie der Sprache mufs überall klar zur Anschauung gebracht werden.

Hier begegnen wir uns mit einem Urteil von M. Hecht, der in einer Abhandlung *Zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts* die Frage untersucht: Pafst die bisherige Methode des altsprachlichen Unterrichts zu dem gegenwärtigen Lehrziel (nach den neuen Lehrplänen)? Ist die gegenwärtige grammatische Lehrweise der geeignetste Weg oder ist sie einer Verbesserung fähig? Ist sie geeignet, den Schüler in das Verständnis der Schriften der alten Schriftsteller einzuführen, Sicherheit und Gewandtheit im Übersetzen zu erzeugen? Der Schüler lernte bisher nicht,

wie die Wörter gebildet werden; er lernte keine Regeln für ihre Bedeutung und deren Wandel. Darin liegt ein Mangel der Methode, der Grund für unbefriedigende Erfolge im Sprachverständnis und im Übersetzen. Der geistige Besitz dieser Regeln mufs den Schülern mitgegeben werden, ihnen als unentreifsbares Eigentum verbleiben, wenn der Gedächtnisstoff längst geschwunden ist. Sie müssen ein etymologisches Sprachgefühl bekommen, wodurch sie auch die Bedeutungen unbekannter Wörter wenigstens innerhalb gewisser Grenzen zu finden vermögen. Hecht stellt deshalb die Hauptpunkte der Wortbildungslehre in systematischer Form unter Anführung zahlreicher Beispiele zusammen und zeigt so praktisch, wie die Wortbildung durch Suffixe und durch Zusammensetzung sowie die Hauptgesetze des Bedeutungswandels in den Lehrplan aufzunehmen sind. Der so mit etymologischem Blick und mit der Kenntnis jener Gesetze ausgerüstete Schüler hat ein wirksames Hilfsmittel beim Übersetzen ex tempore. Schliefslich sind zur Belebung des Unterrichts bis zu einem gewissen Grade die Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung gelegentlich zu berücksichtigen.

Man mufs dem Verf. in allen Stücken beistimmen. Nur so gelangen wir dahin, dafs der Schüler aus dem Studium der alten Sprachen den höchsten geistigen Gewinn entnimmt. Auch H. Eichler, *Bemerkungen über die sprachlich-logische Schulung im lat. Unterrichte*, sieht nur zwei Wege zu derselben zu gelangen: zunächst durch die Anwendung, sodann durch die Erkenntnis der grammatischen Gesetze. Was die letztere anbetrifft, so mufs sich zum deduktiven Verfahren das induktive gesellen. Die Induktion beginnt damit, dafs aus dem der Lektüre entnommenen Beispiel das Gesetz abgeleitet wird. Aber sie bleibt hierbei nicht stehen, sondern, um die sprachlichen Gesetze zu erkennen, sucht sie dieselben zu erklären, miteinander zu verbinden und höheren sprachlichen Begriffen unterzuordnen. Dies ist natürlich oft erst in einer oberen Klasse möglich, wo dann jede Wiederholung etwas Neues bringt. Eichler zeigt an einigen kurzen, aber sehr schön gewählten Beispielen ein Stück Sprachvergleichung in der Schule. Man darf in diesen so sich mehrenden Stimmen ein Symptom einer besseren Zukunft des Sprachunterrichts auf unseren höheren Schulen erblicken, um so mehr als auch in unserem Nachbarstaate Österreich die gleiche Erkenntnis der Notwendigkeit der Änderung des bisherigen Lehrverfahrens in dem denkwürdigen Erlasse des Unterrichts-Ministers vom 30. Sept. 1891 (Jb. VI, IV 31) bereits vorgesehen ist. Mit Recht sieht die Gymnasialsektion des IV. deutsch-österr. Mittelschultages laut der von ihr angenommenen Resolution 1 in der Durchführung jenes Erlasses eine wesentliche Förderung des philologischen Unterrichts. Auch T. Hruby, *Zur Reform unseres Lateinunterrichts* knüpft an jenen Erlafs als ein erfreuliches Ereignis an, besonders weil der bisher über Gebühr ausgedehnte grammatische Unterricht von dem einzig gerechtfertigten Standpunkte aus geregelt werde. Weil aber die Lektüre, der Hauptzweck des lat. Unterrichts, in dem vor-

geschriebenen Umfange nicht absolviert werden könne, weil für den durchzunehmenden grammatischen Lehrstoff und die Übersetzung aus der Muttersprache nur wenig Zeit bei der knappen Stundenzahl übrig bleibe, weil ferner diese Aufgaben zum Übersetzen an Lehrer und Schüler undurchführbare Anforderungen stellen, so fordert Verf., noch weiter gehend als Resolution 4 jenes Mittelschultages, welche nur den Wegfall der Hausarbeiten aus dem Lat. und Griech. auf dem ganzen Gym. fordert, die gänzliche Beseitigung des Hinübersetzens und der Kompositionen am Obergymnasium und infolgedessen auch aus der schriftlichen Reifeprüfung. Wir gehen nicht so weit. Wir fordern nicht die Beseitigung aller stilistischen Übungen, weil dadurch die Schriftstellerlektüre selbst leiden würde. Ohne solche Übungen kann auch das im Untergymnasium erworbene grammatische Wissen nicht erhalten werden. Wir wünschen nur die Beseitigung des Skriptums aus der Reifeprüfung. Man kann also den Ausführungen des Verf. nicht durchweg beistimmen. Was er aber über die Lektüre sagt, ist nicht so allgemein anerkannter Grundsatz, wie er es hinstellt.

Nicht übel ist das didaktische Verfahren, welches Horn (s. oben S. 4) in seinem Zukunftsgymnasium eingeschlagen wissen will. Wir sahen schon, wie hoch er die lat. Grammatik schätzt. Aber in seiner 1. und 2. Klasse ist noch das Deutsche Hauptgegenstand. An deutschen Beispielen werden die Grundzüge der lat. Grammatik, die ja eben auch eine deutsche gewesen ist, die gemeinsamen Grundzüge also durchgearbeitet, speziell lat. Wendungen wie Acc. c. inf. und Abl. abs. ausgenommen, besonders die Unterschiede zwischen Konjunktiv und Indikativ in abhängigen Sätzen. Dadurch wird schon in jugendlichen Jahren eine Sicherheit der Auffassung gewonnen; täglich 1 Stunde Grammatik, eigentlicher lat. Unterricht erst in der 3. Klasse an einem leichten Schriftsteller wie Nepos, Sueton oder Eutrop; der Text ohne Anmerkungen in deutlichen Lettern, einzelne Hilfen in einem angehängten Wort- und Sachregister. Daneben eine kurzgefafste lat. Grammatik, nur die allgemein gültigen Regeln enthaltend, ohne die Feinheiten der Stilarten oder Zeitalter. Eine Vorbereitung findet überhaupt nicht statt, erst für die Repetition. So erniedrigt sich der Unterricht niemals zu einem inhaltslosen mechanischen Einpauken. Der Abl. abs. z. B. wird als Abl. causae erklärt und Gallis devictis Caesar Romam rediit übersetzt: infolge der besiegten G., nach Besiegung der G. — aber nicht: nachdem die G. besiegt worden waren; der Acc. c. inf. sentio calere ignem ich fühle das Feuer warm sein, so dafs der Infinitiv epexegetisch hinzugefügt erscheint = ich fühle die Wärme des Feuers. Dieselbe Methode bei allen vom Deutschen abweichenden Konstruktionen. Diese Grundsätze Horns sind schön, aber nicht neu; wir finden sie schon bei Perthes Zur Ref. des lat. Unt. IV² 125 ff., also vor einer Reihe von Jahren ausgesprochen. Ref. selbst hat es nie anders gemacht und demgemäfs in seiner neuen lat. Grammatik (Berlin, Gaertner 1893) jenes Verfahren der einfachsten Erklärung der vom Deutschen ab-

weichenden grammatischen Erscheinungen durch wörtliches Übersetzen und durch Nachweis ihrer Entstehung durchweg zur Anwendung gebracht. Wie die Österreicher, so will übrigens auch Horn keine häuslichen Übersetzungen ins Lat. und das Schreiben möglichst beschränken. In der Klasse sind Extemporalien gestattet. Auf die Orthoepie legt er ebenso wenig Gewicht, wie dies die neuen preufs. Lehrpläne thun. Einen Kanon der Schriftstellerlektüre giebt es bei ihm nicht; der Kreis der Autoren ist erweitert. Horaz' Oden werden nicht mehr gelesen; ihnen vermag Horn keinen Geschmack abzugewinnen und hat sich gewundert, wie man von dieser poetischen Lektüre so viel Wesen machen konnte, dafs man sie zum Mittelpunkte der poetischen Lektüre erhob. Ohne Zweifel sei Horaz ein grofser Formenkünstler und gewandter Versmacher, aber seine Gedichte entbehrten jeglicher Originalität als ein Abklatsch griechischer Vorbilder, zu denen sie sich verhielten wie Vergil zu Homer. Anders stehe es mit den Satiren, die als ein Erzeugnis echt römischen Geistes auf den Namen Poesie kaum Anspruch erheben können. In der Prosa sind die „ledernen“ philosophischen Schriften und ein grofser Teil der Reden Ciceros, die früher besonders wegen ihrer klassischen Sprache gelesen wurden, beseitigt. Es bleibt nur ein Teil der philippischen und verrinischen Reden, pro Milone und einige kleinere. Livius ist beibehalten, nicht Vergil. Was man bei Homer als Fleisch und Blut gesehen hat, das sich noch einmal als Marionettentheater vorführen zu lassen, das sei für einen Schüler, der etwas Phantasie und Geschmack habe, unerträglich. „Möglichst viel und mit Verständnis lesen“ heifst die Losung des Zukunftsgymnasiums. Ausdrucksvolles, Verständnis verratendes Lesen und Übersetzen! In den unteren Klassen wird gelesen und übersetzt, in den mittleren nur übersetzt, in den oberen nur gelesen und durch Inhaltsangabe das Verständnis an den Tag gelegt, soweit es nicht aus der richtigen Betonung sich herausstellt. So gewöhnt sich der Schüler an eine unmittelbare Auffassung, ohne der Vermittelung der Muttersprache zu bedürfen, und vermag so die Unterschiede der Stilarten zu beurteilen und ihre Schönheit zu würdigen. Also die Zukunftsmusik Horns. Sie enthält manche Sätze, die ganz ansprechend komponiert sind.

Gegen die Hinübersetzungen ins Griech. und Lat. wenden sich mit grofsem Nachdruck die pädagogischen Gedankengänge eines Gymnasiallehrers *Das Übersetzen ins Griech. und Lat.* Die kleine in 32 kurze Abschnitte geteilte Broschüre läfst die Lektüre den Hauptinhalt des altsprachlichen Unterrichts bilden, verlegt die grammatischen Belehrungen auf Grund der Lektüre in besondere Stunden. Die Vorteile der vorgeschlagenen Methode seien: gröfserer Umfang der Lektüre, weitere Kenntnis der beiden Sprachen, Gewinn an Zeit für sachliche Vertiefung in den Inhalt, gröfsere Fertigkeit der Schüler im schriftlichen und mündlichen Gebrauche ihrer Muttersprache, gerechtere Beurteilung der Schüler, mehr mündliches Unterrichtsverfahren, mehr Lust und Interesse der Schüler, keine Gefahr für die erforderliche grammatische Schulung. Verf. macht

sich sogar anheischig, den Beweis hierfür schon in VI, V und IV zu liefern, dafs, ohne einen einzigen Abschnitt aus dem Deutschen ins Lat. übersetzen zu lassen, er dennoch den Schülern diejenige Formensicherheit beibringt, die auf Schulen überhaupt erreichbar ist. Auch in den mittleren und oberen Klassen lasse sich auf gleichem Wege eine gründliche Kenntnis der lat. Syntax ohne Exerzitien und Extemporalien sehr wohl gewinnen, so dafs man von der jetzigen Stundenzahl sogar weitere 8 Stunden abgeben könne zum Vorteil des Englischen und ohne Nachteil für das Lat. selbst. Verf. denkt als warmer Freund der klassischen Sprachen sehr hoch von dem Nutzen des Lesens der Klassiker, sieht die grammatischen Unterweisungen nur als Mittel zum Zweck der Lektüre an und fordert deshalb weitgehendste Beschränkung des grammatischen Stoffes, um den Schüler möglichst schnell über die Schwierigkeiten der Formenlehre und Syntax hinüberzuführen. — Aber der wirkliche Genufs des Lesens wird doch erst dann geschöpft, wenn es mit vollem Verständnis der Form geschieht, und wenn die Grammatik oder der Lehrer nicht das Erkläreramt übernimmt, so kommt der Schüler, der nur wenige wichtigere grammatische Gesetze erlernt hat, nicht vorwärts. Verf. überschätzt die bildende Kraft der Lektüre und unterschätzt den Bildungswert der Grammatik. Da er alle Hinübersetzungen, schriftliche wie mündliche, verboten wissen will, so bleibt auch das lat. Skriptum in der Reifeprüfung nicht bestehen; an seine Stelle tritt die so vielfach geforderte Übersetzung ins Deutsche.

Der Streit um den Wert des Übersetzens in die alten Sprachen wird überhaupt sobald nicht ausgetragen werden und die Schulmänner noch lange beschäftigen. Jedenfalls berechtigt nach den glaubwürdigen Erfahrungen bedeutender Schulmänner nichts dazu, über dasselbe so den Stab zu brechen, wie es heutzutage vielfach geschieht. Man mufs nicht gleich, wenn auch die Lehrpläne die dominierende Stellung der Lektüre betonen, nun von einem Extrem ins andere fallen und das Hinübersetzen ganz für überflüssig erklären, nachdem es so und so lange nachweislich gute Früchte gereift hat. Wenn die Übersetzungen, wie die Lehrpl. S. 23 fordern, sich an den in der Lektüre behandelten Stoff anschliefsen, so tragen sie sicher zu einem gründlicheren Verständnis der Schriftsteller bei, sind aber auch an sich eine feine geistige Zucht. Schliefst sich nun das Übungsbuch an die Lektüre an, so lasse man nach, nicht aus dem Buche übersetzen. Es ist vorteilhafter, wenn die Schüler nur den vorsprechenden Lehrer ansehen, vergl. Essich in KW. 226 ff.

Eine andere wichtige Frage hat die Direktoren-Versammlung Ost- und Westpreufsen beschäftigt: *Wie ist der Unterricht in den alten Sprachen einzurichten, damit die Schüler in höherem Mafse wie (als?) bisher in das Leben und die Kunst des Altertums eingeführt werden?* Es lagen dazu ausführliche Berichte der Direktoren Buchholz und Gronau vor; der Bericht des ersteren, mit ebenso grofser Einsicht wie Umsicht geschrieben, umfafst allein gegen 100 Seiten nebst 4 Seiten

Thesen. Der Bericht verlangt entgegen der Ansicht des Gegenbericht statters einen planmäfsig geleiteten Kunstunterricht; in der O II und soll der lateingrammatische Unterricht im ganzen fünf Vierteljahre l 1 Stunde dafür abgeben. Wir können hier weder auf die Begründı noch auf die Verhandlungen selbst näher eingehen, sondern müssen ı begnügen, die von der Versammlung angenommenen Thesen hierher setzen:

1. Nachdem der Unterricht in den alten Sprachen durch die Le pläne von 1892 neu geordnet ist, kann Besserung der Einf rung in Leben und Kunst der Alten aufser von umfangreicl und gründlicher Lektüre nicht durch Vermehrung des bezüglicl Stoffes, sondern nur durch Auswahl und Verteilung desselben die einzelnen Klassen, sowie vom Privatstudium der Schüler wartet werden. Diese Verteilung des Stoffes ist notwendig, mit seine Aneignung der Unsicherheit gelegentlicher Betrachtu entzogen werde.
2. Die nach den neuen Lehrplänen auf Gymnasien zu lesenden gı chischen und römischen Schriftsteller genügen zur Einführung das Leben der Alten. Aufser zur Privatlektüre aus dem bezei neten Kreise sind die Schüler zum Privatstudium eines herv ragenden neueren Werkes über das Leben der Alten anzureg
3. Beitragen zur Besserung der Kenntnis des Altertums kann e zweckmäfsigere Einrichtung der Übungsbücher für die unteı und mittleren Klassen im Lateinischen und Griechischen dadur dafs ihr Stoff mit nach sachlichen Gesichtspunkten gewählt u gestaltet und der einschlägige Wortschatz entsprechend berü sichtigt wird.
4. Die lateinische Syntax, zumal die Kasuslehre, ist, soweit sie s mit dem Deutschen deckt oder ihm Analoges bietet, überhaı nicht in besonderen grammatischen Regeln und Übungen treiben, sondern durch die Lektüre zur Anschauung und dadu zur Aneignung zu bringen.
5. Diejenigen Regeln der lateinischen Syntax, die mehr oder min von dem deutschen Sprachgebrauche abweichen, sind in konz trischer Verteilung in den vier ersten Jahrgängen so zu lehr dafs der zusammenfassenden grammatischen Übung der zu ei Regel gehörenden Erscheinungen vielfache Anschauung und (wöhnung durch die Lektüre vorausgeht; nachdem in dem 5. Ja gange eine systematische Übersicht gegeben ist, haben die höheı Stufen nur eine Befestigung, keine wesentliche Erweiterung grammatischen Kenntnisse zu erstreben.
6. Die grammatischen, mündlichen und schriftlichen Übungen Latein haben ihren Sprachstoff, am besten ohne ein deutscl Übungsbuch, lediglich der gleichzeitigen Lektüre zu entnehm und diese zu verwerten und zu verarbeiten, während die Lekt

selbst nur so weit Grammatisches berührt, als zum Verständnis der einzelnen Stelle des Schriftstellers unbedingt erforderlich ist.

7. Der mythologische Unterricht ist schon in Quinta und Quarta durch Vorzeigen von Götter- und Heroenbildern zu beleben, in Tertia geschieht dies reichlicher, wobei die Betrachtung auf die Feststellung der Attribute und Gewinnung der Typen zu beschränken ist, künstlerische Gesichtspunkte aber ausgeschlossen werden.
8. Der an den Geschichtsunterricht und die Lektüre lehrplanmäfsig in Gruppen verteilte Stoff wird an geeigneter Stelle im Zusammenhange in sich und mit der Zeitgeschichte von den Lehrern des Lateinischen und Griechischen geordnet und befestigt.
9. Auch die Betrachtung von Kunstwerken ist nicht auf vereinzelte gelegentliche Hinweise bei der Lektüre zu beschränken, sondern mufs durch Ergänzung den Grad von Vollständigkeit erhalten, um einen Überblick über die Entwickelung der griechischen und römischen Kunst zu gewähren. Läfst sich dazu keine Zeit gewinnen, so ist eine bessere Einführung in die Kunst nicht möglich; denn bei der Lektüre ist weder im Griechischen noch im Lateinischen zum Verständnis des Gelesenen Besprechung von Kunstwerken in dem Grade erforderlich oder auch nur gerechtfertigt, dafs ohne Schädigung der eigentlichen Aufgabe der Lektüre in die Kunst irgend genügend eingeführt werden könnte.
10. Wünschenswert ist ein Schulbuch zur Einführung in Leben und Kunst der Alten für die drei letzten der 9 Jahreskurse höherer Lehranstalten. Dieses Schulbuch mufs durch einen angemessenen Bilderschatz unterstützt werden.

Wir bemerken hierzu, dafs in der Sitzung der Delegierten der deutschen Staaten, welche während der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 26. Mai 1893 zur Beratung über die Verwertung der Archäologie im Gymnasialunterrichte stattfand, besonders betont wurde, es sei nötig, billige Architekturmodelle und Gipsabgüsse herzustellen; für deren Herstellung wird auch in Berlin Sorge getragen werden. Ebenso nötig sei es, billige, gute und praktische Bildwerke zu beschaffen. Ein dahingehender Antrag, die Unterrichtsverwaltungen in Wien, Berlin, München und Dresden möchten sich einigen, einen Cyklus von Schulwandtafeln unter Mithilfe ausgezeichneter Künstler um einen annehmbaren Preis zu schaffen, wurde angenommen. Schliefslich wandte sich die Diskussion auch auf die archäologische Vorbildung der Lehrer beim Universitätsstudium und die im Oberlehrerexamen zu stellenden Anforderungen. Der Antrag, die Archäologie als obligaten Prüfungsgegenstand aufzunehmen, fiel.

Weniger den Wert der neuen preufs. Lehrpläne als vielmehr den ganzen Gang des lat. Unterrichts und seine einzelnen Wege nach den neu aufgestellten Zielen und einzelnen methodischen Gesichtspunkten be-

leuchtet in drei längeren Abhandlungen in den LL. der Nachfolger des unvergefslichen O. Frick im Direktorat der Franckeschen Stiftungen, W. Fries, *Bemerkungen zu dem neuen preufs. Lehrplane für den lat. Unterricht.* Er findet, dafs der Grammatik mit Recht eine selbständige Bedeutung zuerkannt ist und sie nicht völlig in den Dienst der Lektüre aufgeht. So bleibt uns dies „geistige Exerzier-Reglement“ erhalten. Es gelte nun sich einzurichten, nicht in Klage oder Weheruf sich zu ergehen oder Rückkehr des alten Zustandes zu fordern. Im Elementarunterricht müsse man es dankbar willkommen heifsen, dafs der deutsche Unterricht verstärkt ist, Latein und Deutsch in einer Hand liegen soll und der franz. Unterricht nach IV verlegt worden ist. Für diesen Anfangsunterricht werden LL. 33, 68 ff. zwölf erprobte didaktische Regeln gegeben. Es folgen Anweisungen über die Behandlung der Grammatik auf den unteren Stufen, das Vokabellernen unter sachlicher Reihen- und Gruppenbildung, das Lese- und Übungsbuch und seine Benutzung (Übersetzen, Konstruieren, Retrovertieren, Memorieren), die schriftlichen Übungen, Aussprache und Schreibung. Die zweite Abhandlung wendet sich zur Mittelstufe, der jetzt eine ganz besonders wichtige Aufgabe zufällt. Hier wird zunächst die Lektüre, ihr Gegenstand und ihr Umfang betrachtet, sodann eingehender Rat für ihre Behandlung gegeben. Wir finden hier eine Zusammenfassung der besten methodischen Vorschriften über Behandlung der Form und des Inhalts, der Vorbereitung, Übersetzung u. a.; der Gang einer Lehrstunde wird an Caes. b. G. IV 12 veranschaulicht. Verf. geht nun zu den Übungen im Anschlufs an die Lektüre, alsdann auf die Grammatik, ihren Umfang, die Art der Behandlung sowie auf die schriftlichen Übungen ein. Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Oberstufe; die einzelnen Teile des Unterrichts werden in gleicher Reihenfolge wie vorher gemustert. Bemerkenswert ist hier, dafs Fries, obwohl kein Gegner des Skriptums, mit uns darin übereinstimmt, dafs es nicht mehr recht haltbar ist, während er gleich uns die Übungen in Hinübersetzungen auf der Mittelstufe für durchaus nötig hält.

Bei dieser Gelegenheit sei noch auf einen sich unmittelbar anschliefsenden Aufsatz L. Hüters, *Altphilologische didaktische Übungen* hingewiesen, welcher einen Beitrag zur Frage der Lehrerbildung aus der Praxis giebt, indem er besonders die Unterweisung der Kandidaten in der lat. Stilistik, der Satz- und Periodenlehre, den rhetorischen Redefiguren, in der Übersetzung und Erklärung ausgewählter einheitlicher Partieen aus der Schullektüre, in sachlichen Untersuchungen und inhaltlichen Zusammenfassungen ausgewählter Stellen und Partieen, sowie in pädagogisch-didaktischen Untersuchungen aus der Praxis des Giefsener Seminars heraus vorführt.

Und noch eine dritte hierher gehörige Arbeit findet sich in dem gleich allen früheren inhaltsreichen 35. Hefte der LL. und zwar von G. Richter, *Ein Schema zur Artikulation des Unterrichts bei der Schriftstellerbehandlung,* ebenfalls aus der Seminarpraxis hervorgegangen,

gegliedert nach den Stufen der Aneignung, Verarbeitung, Befestigung und Anwendung. Wir empfehlen diese erschöpfende, gute Disposition namentlich jüngeren Lehrern, die sie mit Nutzen werden gebrauchen können.

Die auch von Fries gestreifte Frage der Memorierübungen wird ausführlicher erörtert von Franke, *Zum Auswendiglernen lat. und griech. Verse.* Es fragt sich zunächst, welche Verse sollen auswendig gelernt werden und wie soll der Lehrer sich davon überzeugen, dafs die Aufgabe zur Befriedigung gelöst ist, dafs die Verse wirklich in den geistigen Besitz der Schüler übergegangen sind? Verf. rät weniger zu Ovidversen als zu Vergilversen, im ganzen etwa 50; sie sind erst dann aufzugeben, wenn der Inhalt dem Schüler genügend vermittelt ist; beim Aufsagen lasse man die Elision möglichst wenig hervortreten; alle in dem Sprachunterricht memorierten Verse sind in ein besonderes Heft zu späterer gelegentlicher Benutzung und Auffrischung einzutragen.

Wie schon früher Rost und Frick, so macht neuerdings F. Solmsen *Vorschläge für einen Ovidkanon:* I. Sem. 340, II. Sem. 600, im ganzen 940 Verse in der OIII und zwar 1. Orpheus und Eurydice, 2. Philemon und Baucis, 3. Niobe, 4. Phaethon, 5. Kadmus, 6. Die vier Weltalter, die grofse Flut, Deukalion und Pyrrha. — In gleicher Weise stellt A. Pabst, *Die Vergillektüre nach den neuen Lehrplänen*, einen wohlbegründeten Kanon für diese Schullektüre in UII und OII (991 bezw. 1927 Verse) auf. Er beginnt mit lib. II, läfst dann lib. III, in UII lib. I, IV, VI, VIII, IX, X, XII in Auswahl folgen. Wir würden gern auf die letztgenannten beiden Bücher verzichten, um mehr als 300 Verse zu sparen. — Ähnliche *Vorschläge zu einer Auswahl aus Curtius*, der im Interesse der Bereicherung und Vertiefung des geschichtlichen Unterrichts zu lesen sei, gehen von E. Sparig aus. Gerade das wichtige Zeitalter Alexanders verlange eine angemessene Lektüre. Um ein Charakterbild dieses Helden zu gewinnen, solle man dazu geeignete Abschnitte (im ganzen etwa 47 Seiten) aus dem III.—V., VIII.—X. Buche in den letzten Wochen des Schuljahrs in UII lesen, obwohl Verf. das Mifsliche dieses Vorschlags infolge der dann konkurrierenden vier Schriftsteller nicht verkennt. Doch begründet er seine Ansicht nicht ohne Geschick und macht die einzelnen Lesestücke namhaft.

Mit der Stoffauswahl in OII beschäftigen sich zwei Arbeiten A. Ahlheims und zwar eine Abhandlung unter diesem Titel in LL. 31 und eine Pg.-Abhandlung 1893 Bensheim *Die Schriftstellerlektüre in OII nach den Grundsätzen der Konzentration.* Die erste Arbeit geht davon aus, dafs die in neuerer Zeit mehr zur Annahme gelangte Konzentration der einzelnen Lehrgegenstände nicht nur gröfsere Sicherheit des Wissens, sondern auch eine grofse Arbeitsersparnis zur Folge hat. Die notwendige Voraussetzung hierzu ist zunächst Einheit des Lehrers, z. B. in OII für Griech., Lat., Deutsch, Geschichte und Geographie. Einheit des Schauplatzes: die Länder ums Mittelmeer. Der Begriff der Treue tritt hier überall hervor. Lektüre: Liv. I—IV Auswahl nach Haupt, daraus die

auf Quellenstudium beruhende Kenntnis des Ständekampfs; dann Liv. XXI fast vollständig, XXII, XXIX und XXX mit Auswahl. Anfangs Dezember bis Ende Januar ein Durchblick durch die Aeneis; für die Auswahl mafsgebend der Begriff der Treue, deshalb aus Buch II nur Stücke, aus B. V Verherrlichung der Freundestreue, aus B. VI Aeneas und Didos Begegnung in der Unterwelt u. s. w. Aus den folgenden Büchern Stücke in Parallele und Verbindung mit Homer Od. XIV 528 ff. und Goethes Hermann und Dorothea, Schillers Lied von der Glocke, um den Unterschied zwischen der beschreibenden Poesie Homers, Goethes, Schillers einer- und Vergils andererseits zu erhellen, auf Lessings Laokoon vorbereitend. B. IX Nisus und Euryalus, Freundestreue in Verbindung mit dem Nibelungenliede (Hagen und Volker), vorbereitend auf Goethes Orestes und Pylades, vgl. Mentor und Telemach u. s. w. Resultat der Vergillektüre: Ein abgeschlossenes Bild des pius Aeneas. So wird die Forderung der preufs. Lehrpläne erfüllt, „dafs Vergil nach einem Kanon gelesen werde, der in sich abgeschlossene Bilder gewährt und einen Durchblick durch das Ganze ermöglicht“. Einen solchen Kanon stellt auch Werras Ausgabe her. Mit diesem lat. Unterrichte hat also die Geschichte und Deutsch mannigfache Berührungspunkte; moderne Verhältnisse sind, was wir nur empfehlen können, stets zum Vergleiche heranzuziehen, so dafs daraus ein tieferes Verständnis beider Zeiten erwächst. Die zweite Arbeit führt diese grundlegenden Gedanken in Bezug auf die geschichtliche Lektüre ins Einzelne gehend weiter aus und setzt auch die Herodotlektüre damit in Verbindung. Es ist jedenfalls ein erfreuliches Zeichen, dafs sich solche Arbeiten aus der pädagogischen, wissenschaftlich durchdachten Praxis neuerdings mehren und namentlich auch in Pg.-Abhandlungen niedergelegt werden.

In dies Gebiet gehört auch die Untersuchung von A. Kornitzer, *Zum Kanon der in der Schule zu lesenden Reden Ciceros*, worin er für die in den Instruktionen ausgelassene Rede pro Murena eine Lanze einlegt, da sie nichts enthält, was ernstlich Anstofs erregen könnte, im Gegenteil folgende Vorzüge besitze: klare, durchsichtige Disposition, elegante, blühende Diktion, unübertroffene Frische und Lebendigkeit, Stellen voll Humor und sieghafter, hinreifsender Gewalt der Sprache neben Wahrung überlegener Ruhe, vollendete weltmännische Feinheit und Urbanität im Kampfe gegen befreundete Prozefsgegner. Schon im Altertum sei sie als Perle ciceronianischer Beredsamkeit bewundert worden; Nägelsbach spricht von der „herrlichen Mureniana“, Eckstein von der „geistreichen Rede“, Hirschfelder zieht sie allen philosophischen Schriften als Primanerlektüre vor, Aly nimmt diese Lieblingsrede Nohls in den Kanon auf — die preufs. Lehrpläne verbieten sie nicht. Kurz: wir haben ein Produkt von gleich eigentümlicher Schönheit aus der ganzen Prosalektüre der klassischen Zeit ihr nicht an die Seite zu stellen.

Zu ganz entgegengesetztem Ergebnis kommt P. Dettweiler in Bezug auf *die philippischen Reden*. Wir sahen schon Jb. IV, IV 12, dafs derselbe im Interesse des erziehenden Unterrichts die Rede pro Sex.

Roscio Amerino aus dem Kanon der Schullektüre strich. Nun setzt er die Untersuchung über den didaktischen Wert ciceronianischer Schulschriften fort, und zwar auf richtiger Basis unbeirrt durch Angriffe von Gegnern, welche diese Grundlage nicht gelten lassen wollen. Sicher ist es doch besser, Wissensstoff und Gesinnungsstoff zu bieten als bloſsen Wissensstoff. Wir halten die Fortführung dieser bahnbrechenden Untersuchungen für durchaus ersprieſslich; nur so kommen wir allmählich zu einer rationellen Didaktik, und darum sehen wir auch in der Gründlichkeit, mit der Dettweiler an die Sache geht, ein Verdienst, denn nur eine allseitige Beleuchtung, wie sie auch die philippischen Reden hier erfahren, kann klärend und überzeugend wirken. Er schlieſst also diese Reden aus, weil sie ihrer besonderen charakteristischen Form nach, wie sie die 2. Rede allein bietet, zur Gattung der für die Schule unpassenden schmähenden Invektivreden gehören; sie bleiben bloſse politische Parlamentsreden, eine Form, welche der Schüler als klassisch und typisch besser und ursprünglicher an Demosthenes kennen lernt. Weit höher stehen die Pompeiana und allenfalls noch die catilinarischen Reden. Für das geschichtliche Leben ferner bieten jene phil. Reden wenig fruchtbringende Ausbeute, weniger als die Briefe oder Tacitus oder einzelnes aus Horaz. Weder enthalten sie eine groſse Persönlichkeit (einen Helden) noch etwas, wofür sich ein Schüler zu begeistern vermag. Überhaupt kann nicht Cicero der Typus des antiken Redners sein, sondern Demosthenes. Es verlohnt sich wirklich der Mühe, diese Ausführungen des Verf., dem es um eine gesunde Pädagogik Ernst ist, nachzulesen; zeigt er doch, daſs die Herausarbeitung des Gedankeninhalts gerade als die Hauptsache der formalen Bildung, soweit diese ein geistiges Zuchtmittel ist, der Sachunterricht neben dem Sprachunterricht zur vollen Geltung kommen, man also immer nach den Persönlichkeiten, Ereignissen, Zeitverhältnissen und Gedankenkreisen des Lesestoffes zuerst fragen muſs.

Wer einen kurzen Überblick auf wenigen Seiten über den geschichtlichen Entwickelungsgang des Lehrverfahrens im Lat. und Griech. haben will, sei auf die kürzlich im Auftrage des K. preuſs. Ministeriums des Unterrichts von C. Rethwisch herausgegebene Schrift *Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrh.* S. 162 ff. verwiesen.

C. Anfangsunterricht.

Die gewöhnlichsten Fehler des angehenden Lateinschülers und die Mittel, sie abzustellen und den Schwierigkeiten des Elementarunterrichts zu begegnen, ersieht man aus der Pg.-Abhandlung von R. Hildebrandt, *Bemerkungen zum lat. Pensum der VI.* Der Erörterung liegen Bonnells lat. Übungsstücke für VI zu Grunde. Als Anhang folgen Bemerkungen zur Perthesschen Lehrmethode.

Von der zweckmäſsigen Anlage des ersten Übungsbuches handelt eine Schrift J. Lattmanns, *Die Verirrungen des deutschen und lat. Elementarunterrichts.* Wir bedauern, daſs uns diese Schrift eines Mannes,

dessen gründliche Kenntnis und gereifte Einsicht wir schätzen, nicht zugegangen ist. Jedenfalls gehört zu diesen Verirrungen ein Lesestoff, der fast ausschliefslich oder überwiegend aus Einzelsätzen buntscheckigen Inhalts besteht. Die wissenschaftliche Pädagogik kann das nicht billigen. So erklärt auch Günther in einer Abhandlung im 13. Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd.: Das beständige Abreifsen erst begonnener Vorstellungsreihen mufs den Inhalt der Vorstellungen trüben und Oberflächlichkeit und Zerstreutheit erzeugen; auch die vielen geschichtlichen Einzelsätze verführen dazu und verwirren das geschichtliche Wissen des Schülers. Auch G. Spengler, *Der Beginn des lat. Unterrichts*, ist kein Freund des zusammenhanglosen Materials. In der Mitteilung seiner Erfahrungen beim Gebrauche des Steiner-Scheindlerschen Übungsbuches rät er indes nicht zu dem induktiven Wege im Anfang, weil es noch an genügendem Material für die analytische Methode fehle; dies sei schwer zu beschaffen und die Sache selbst zu schwierig; erst später greife er zur Induktion. Er zeigt dann seinen Unterrichtsgang von der ersten Lateinstunde bis zum Erlernen der Flexion.

Jedenfalls mufs der antike Stoff, am besten Sagenstoff dem lat. Sprachunterricht auf der ersten Stufe zu Grunde liegen. Und da ist es im Interesse der Konzentration, die doch sonst in den Lehrplänen befürwortet wird, störend, dafs der deutsch-geschichtliche Unterricht in der VI bei uns Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte vorschreibt. Eher liefse sich noch die deutsche Sage hier festsetzen, damit doch wenigstens eine Einheit der Gattung hergestellt wird. Alles, was sich gegen jene Mafsregel unserer Lehrpläne sagen läfst, findet man in dem Jb. VI 41 erwähnten Aufsatze von Enoch.

Interessant ist eine Pg.-Abh. von W. Votsch, *Der Anfangsunterricht im Lat. auf Rgym. mit lateinlosem Unterbau* (Altonaer System), obwohl sie nur kurz gehalten ist. Ein solcher Unterricht ist seit Ostern 1887 an der Magdeburger Guericke-Schule (Oberrealschule) eingerichtet worden. Es wird hier in der III mit den drei vokalischen Konjugationen begonnen, dann folgen die vokalischen Deklinationen, endlich die konsonantische Konjugation und Deklination. Von den Nomina werden zuerst die teils aus dem häufigen Gebrauch in der Muttersprache teils aus dem Französ. bekannten genommen wie Nom. propria und dominus, filius, domina, filia, rosa, fabula, insula, natura, hora, historia, statua, oculi, misericordias domini, palmarum. Stamm und Endungen werden stets getrennt an die Wandtafel geschrieben. Auch die Einübung der 3. Deklination geschieht nach Stämmen in einfachster Weise. Die Verwendung des Übungsbuches, die Aneignung lexikalischer, stilistischer und syntaktischer Kenntnisse werden kurz besprochen, die Belehrung über Acc. c. inf. und Abl. abs. z. B. erfolgt in ähnlicher Weise, wie sie Ziemer in seiner lat. Grammatik gegeben hat, indem der Acc. als Objekt des regierenden Verbums und der Abl. abs. als eine Begriffsverschmelzung und adverbiale Bestimmung aufgefafst wird; zum Schlusse wird Memorierstoff mitgeteilt.

D. Grammatik.

Sorgfältiges Achten auf die Aussprache empfiehlt E. Weber, *Die Stellung der Aussprache im fremdsprachlichen Unterrichte*, sowohl in den alten als in den neueren Sprachen, aus denen er vorzugsweise Beispiele entnimmt. Unsere Lehrpläne wollen allerdings nicht den Schüler mit Feinheiten der Aussprache beschwert wissen, aber es ist keine Erschwerung des lateinischen, wohl aber eine Erleichterung des fremdsprachlichen Unterrichts, wenn von Sexta an der Lehrer seine Schüler richtig aussprechen läfst. Das ist nach den Lehrplänen keineswegs verboten. — Ganz wissenschaftlich gehalten, aber von Nutzen für Lateinlehrer ist eine Pg.-Abh. von Hicketier, *Zur Betonung des Lat. auf der Schule.* Sie will, um der verschiedenen Aussprache der Lehrer vorzubeugen, welche die Schüler verwirrt und stört, einige Fälle besprechen, in denen die Betonung des Lat. schwankt, um so Gleichförmigkeit und Einfachheit in den Grundsätzen der Aussprache zu fördern. U. a. ist deshalb zu lehren: eine folgende Doppelkonsonanz macht die Silbe lang, auch wenn der Vokal kurz ist, nur die Dichter erlauben sich, einen kurzen Vokal vor Muta c. liq. auch kurz zu lassen. Ferner Zusammenrückungen, in denen que nicht oder nicht mehr die Bedeutung „und" hat, werden als einheitliche Wörter betont: ubíque, útique, úndique, dénique, pléraque, útraque, ebenso alle anderen Verbindungen mit que, ve, ne, dum aufser in vokalisch auslautendem Daktylus oder Tribrachys des ersten Teiles, z. B. Músaque, aber mináque; ferner álicui gegen Bouterwek, da cui einsilbig ist. Man mufs Hicketier für diese Nachweise Dank wissen.

Um das Erlernen der 3. Deklination zu erleichtern, empfiehlt S. Prem, die Stämme der Nomina im Genit. Plur. anzugeben, damit der Schüler Formen wie nubium, patrum, avium, Samnitium als Vokabeln auswendig lernt, seltener nach Bedürfnis den Nom. Pl. oder Abl. Sing. Über die Bildung des Nom. Sing. und das Genus werden vereinfachte Regeln mitgeteilt. Ad. Zucker zeigt, wie in der Klasse die Stammtheorie sich durchaus erfolgreich und vorteilhaft durchführen läfst, ohne an die Fassungskraft des Schülers übergrofse Anforderungen zu stellen und ohne die Sache unnötig zu erschweren. Er giebt dafür Beispiele, meint aber u. E. mit Recht, bei der Konjugation dürfe man allerdings dem Schüler mit der wissenschaftlich allein richtigen Aufstellung von zwei Hauptkonjugationen, der thematischen und unthematischen nicht kommen.

M. Engelhardts Büchlein *Die Stammzeiten der lat. Konjugation*, wissenschaftlich und pädagogisch geordnet, ist ein sehr nützliches Handbuch für Lateinlehrer. Es hat an Zuverlässigkeit im Vergleich zu der früheren Darstellung des Verf. sehr gewonnen und läfst sich wegen seiner übersichtlichen Systematik besonders zu gruppierenden Wiederholungen von Lehrern der oberen Klassen, die auch das etymologisch angelegte Register interessieren wird, mit Erfolg verwenden, vgl. die ausführliche Rez. von H. Ziemer in WfklPh. 1893, 152. — Für die Hand des

Schülers dagegen bestimmt E. Haupt sein *Lat. Verbal-Verzeichnis* in alphabetischer und systematischer Ordnung. Gegen die alphabetische Anordnung ist nichts einzuwenden; hier sind auch die wichtigsten Komposita mit aufgenommen; aber im systematischen Verzeichnis ist es verwunderlich, dafs das zusammengesetzte Perfektum vor das einfache, stammwüchsige gestellt wird. Die Ausstattung dieses brauchbaren Büchleins ist vortrefflich.

In verschiedenen Schriften ungleichen Charakters von Pape, Cl. Keller, K. Becker, W. Herz und Kolwe begegnen wir dem Bestreben, dem Schüler der mittleren Klassen den syntaktischen Stoff in kürzester und gedrängter Fassung zu bieten. Papes *Memorierverse zur lat. Kasuslehre* auf 12 Seiten sind gewifs in lobenswerter Absicht gedichtet, muten uns aber doch an wie ein Stück Reliquie aus einer verflossenen Periode. Meist klappt die Dichtermühle ganz regelmäfsig, manchmal aber kommt sie bedenklich ins Stocken, z. B. wenn man als Trochäen lesen soll: „lafs im Aktiv nur regieren — doppelten Accusativ — doch im Passiv bei sich führen — zweimal stets den Nominativ“, was gar nicht einmal richtig ist, vgl. iustissimus habeor, iudicor. Kellers Hauptregeln der lat. Syntax für IV und V berücksichtigen die an den sächsischen Anstalten eingeführten Übungsbücher, auf welche sie verweisen, und sind im ganzen ebenso zweckmäfsig als Beckers Hauptregeln der lat. Syntax, wenngleich nicht alles einwandsfrei ist. Herz' Pg.-Abh. *Zum Unterricht in der lat. Grammatik auf der Mittelstufe* ist eine selbständige Arbeit von Wert in zwei Teilen: Zur Lehre vom Subjekt und Objekt und Zur Lehre von den Hauptsätzen — mit gutem Beispielmaterial. Es ist nur zu bedauern, dafs Verf., der am Schlusse des ersten Teiles eine richtige Auffassung vom Acc. c. inf. insofern verrät, als er den Lateiner den Accusativ als Objekt fühlen läfst, dennoch durch die Aufstellung der als Subjekt und Objekt gebrauchten substantivierten Infinitive und Substantivsätze sich das ganze gute Konzept verdirbt und in Widersprüche, die bei solcher Aufstellung unausbleiblich sind, gerät. Wie kann denn unter diesen Umständen „jede zu einem Subjekts-Infinitiv hinzugefügte prädikative oder attributive Bestimmung im Accusativ stehen“ (S. 7)? Verf. möge konsequent sein und ein in seinem Sinne konsequent durchgeführtes System der Inf.- und Acc. c. inf.-Behandlung in des Ref. Grammatik vergleichen. Wir kommen auf seine Arbeit weiter unten zurück. — In ähnliche Schwierigkeit gerät H. Kolwe, der am Schlusse seiner Pg.-Abh. über den *lat. Unterricht in der IV des Rgym.* einen Anhang syntaktischer Regeln mit den Worten beginnt: „Im Lat. tritt zu gewissen Verben ein Infinitiv hinzu, der einen Acc. als Subjekt bei sich hat. Dieser Inf. ist 1. Objekt“ u. s. w. Also ein Infinitiv als Objekt hat einen Accusativ als Subjekt bei sich. Ein Schüler, der das versteht, mufs ein sehr einfältiges Gemüt haben, denn ein Verständiger versteht es nicht. Und 2. ein Infinitiv als Subjekt hat wieder einen Acc. als Subjekt bei sich — dadurch wird die Konfusion noch gröfser. Man kommt aus diesem Wirrsal nicht

eher heraus, als man die ganze Lehre vom Inf. als Subjekt oder Objekt als sprachwissenschaftlich verfehlt und als grammatischen Fallstrick über Bord wirft. Was Verf. sonst noch über die Behandlung der Lektüre und Grammatik in der IV mitteilt, ist als Beitrag einer Erfahrung mit den neuen Lehrplänen und auch in methodischer Hinsicht willkommen, insofern er zeigt, wie man als guter Haushalter auch bei einer geringeren Stundenzahl möglichst viel leisten kann. — Endlich sei noch erwähnt, dafs auch J. Lopot in einer Pg.-Abh. *Beispiele zur Einübung des ersten Teiles der Syntax* aus Nepos zusammengestellt hat.

Eine dankenswerte Ergänzung zu seinen früheren sehr geschätzten Arbeiten *über den faktitiven Dativ* bei lat. Prosaikern und Dichtern bietet F. Nieländer in einer Pg.-Abh. 1893, worin er in alphabetischer Folge diese finalen Dative bei den späteren Autoren von Livius an bis zu den Juristen und in den Inschriften sowie bei den römischen Dichtern aufführt. Diese Sammlungen sind auch für die lat. Schulgrammatik von bleibendem Werte, denn admirationi esse, das angeblich aus keinem lat. Autor belegt werden konnte (vgl. Schmalz ZG. 671), findet sich bei Seneca, Justin, Apuleius. Es werden übrigens aufser den faktitiven Dativen auch die äquivalenten Verbindungen genannt. Das Verzeichnis reicht bis iucunditas; möchte die Fortsetzung bald folgen!

Nicht unerhebliche Einwände sowohl gegen die H. Lattmannsche Lehre vom selbständigen und bezogenen Gebrauch der Tempora an sich als gegen ihre Aufnahme in die Schulgrammatik z. B. in der 6. Aufl. der kurzgef. lat. Schulgramm. von Lattmann-Müller macht Blase in zwei Aufsätzen der SwS. und wendet sich auch gegen die „subjektive und objektive Relativität“ Wetzels, die ihm zu spitzfindig erscheinen, endlich gegen dessen Unterscheidungen des Tempusgebrauchs in Sätzen mit korrelativem Inhalt. Soviel ist hiernach klar: Eine einheitliche Auffassung der Begriffe der Selbständigkeit und Beziehung ist nicht vorhanden. Darum, meint Blase, könne die Schulgrammatik aus so unklaren und in sich widerspruchsvollen Theorieen Wetzels und Lattmanns keinen Nutzen ziehen. Ist damit aber gesagt, dafs die beiden Begriffe überhaupt aus der Syntax verschwinden müfsen? Mafsvoll angewendet klären sie die Gesetze der lat. Tempusgebung u. E. in leichtverständlicher Weise und sind darum nicht ganz unentbehrlich.

Einen guten Anfang zu einer für die Schule bearbeiteten *Syntax der lat. Dichtersprache* macht der aus früheren Jbb. bekannte Prof. J. Golling in einer Pg.-Abhandlung. Er beginnt mit dem Infinitiv, denn aufser der Kongruenz und den Kasus kommt nur dieser in Betracht, und mustert seinen Gebrauch bei Vergil, Horaz, Ovid. Die gesammelten Stellen finden eine wissenschaftlich überall befriedigende Erklärung und enthalten zugleich gute Winke für die Übersetzung. Nur hätten wir die Unterscheidung von logischem und grammatischem Subjekt beim Inf. S. 13 und 15 durch ein anderes fundamentum divisionis gern vermieden gesehen. Ganz tadellos und zum Teil neu ist der Inf. perf. in der Dichter-

sprache erklärt, besonders interessant die Futur-Ausgleichung in: mox hic cum spoliis ingenti caede peracta adfore (Aenean) cernetis; der Sinn fordert adesse (S. 19).

Heynachers im vorigen Jb. nur kurz erwähnte *Beiträge zu einer zeitgemäfsen Behandlung der lat. Grammatik* auf statistischer Grundlage erklärten wir schon damals für so bedeutsam, dafs wir darauf zurückkommen müfsten. Sie sind in der That für den Zweck, für den sie im Titel bestimmt sind, so wichtig, dafs derjenige grammatische Lehrer seine Pflicht versäumen würde, der nicht in ihrem Sinne handelte. Als willkommene Ergänzung zu Wageners Hauptschwierigkeiten der lat. Formenlehre — gerade jetzt unmittelbar nach den neuen Lehrplänen — fassen sie die wichtigsten statistischen Ergebnisse aus dem Sprachgebrauch des Nepos, Caesar, Livius XXI—XXIII, Ciceros (vier Catil., de imp., pro Rosc. Am.) vom Accusativ an bis zum Schlusse der Syntax zusammen, so dafs die zahlenmäfsig festgestellte Häufigkeit der einzelnen grammatischen Erscheinungen bei den einzelnen Autoren jedem Lehrer ein Wegweiser wird, welche derselben er notwendig einzuüben hat. Daraus ergiebt sich, dafs Zeitbestimmungen im Acc. bei abhinc, natus mit Acc., poscere in den mittleren Klassen gar nicht zu berücksichtigen sind, weil sie in den genannten Schriften nicht vorkommen. Man erkennt so, wie viel unnütz auf dieser Stufe eingeübt, wieviel Zeit mit Unwichtigem verschwendet worden ist. Nur in einem können wir H. nicht beistimmen: Warum soll der Schüler den Acc. c. inf. zuerst nach den unpersönlichen Ausdrücken kennen lernen (S. 43)? Warum nicht zuerst den Gebrauch desselben nach den Verba dicendi, sentiendi, voluntatis, der doch vielfach häufiger ist? Noch wichtiger ist es aber, mit cogo, prohibeo zu beginnen, wie Ref. in seiner Grammatik es gethan, weil hier ein dem Deutschen analoger Gebrauch vorliegt. Vortrefflich und durchaus notwendig ist aber die Schlufsbemerkung Heynachers. Solche Statistiken können nämlich gar zu leicht mifsbraucht werden. Und so wäre es nicht undenkbar, dafs irgend jemand glaubte „einem tiefgefühlten Bedürfnis abhelfen zu müssen“, indem er eine neue, dürftige Skelettgrammatik auf den Markt würfe, die nur die aus Heynachers Statistik als Hauptregeln erwiesenen Spracherscheinungen brächte. Dagegen erhebt H. mit Recht aufs allerernsteste Einspruch. Der Schüler, welcher z. B. über eine grammatische Einzelheit in seinem Exercitium Auskunft sucht, mufs sie in seiner Grammatik finden, die ausführlich sein mufs, dadurch allein wird sie dem Schüler verständlich. Blofse Stichworte statt ausführlicher Regeln sind ihm unverständlich. Eindringlich warnt daher H. — und wir mit ihm — die Herausgeber neuer Lehrbücher vor weiteren Kürzungen. Dagegen müssen wir gewifs in seinem Sinne die positive Forderung stellen, dafs alle Lateinlehrer seine Schrift — Pg.-Abh. Norden 1892 — zur Hand nehmen und nach den dortigen Gebrauchsangaben im Exemplar ihrer Handgrammatik und im Normalexemplar der Anstalt die Hauptsachen angemessen bezeichnen, welche in jeder Klasse zur Einübung

gelangen müssen. So wird die mühsame Arbeit, die Verf. gewifs gern auf die übrigen Prosaschulschriften ausdehnen wird, belohnt werden und reichen Segen stiften.

In ähnlicher Tendenz bewegt sich die gleichfalls verdienstliche Arbeit von H. Smolka, *Zum Betriebe des lat.-gramm. Unterrichts in der UII der Gym.*, welche darthut, wie man aus der Lektüre — hier Cat. I, II, Liv. XXI — genügend Material gewinnen kann, um ganze Partieen der Syntax z. B. die Tempus- und Moduslehre auf induktivem Wege abzuleiten und aufzubauen; verlangen doch die methodischen Bemerkungen der preufs. Lehrpläne dies ausdrücklich. Für die Consecutio temporum, die Fragesätze, einzelne Konjunktionen, Acc. c. inf., Periodenbau werden die von Smolka gesammelten Beispiele aus der Jahreslektüre der Tremessener UII mitgeteilt. So bildet diese Arbeit eine Ergänzung der oben genannten von Herz, der die Beispiele zu seinen grammatischen Partieen aus Caes. b. G. I—VII, Cic. pro Rosc. Am., de imp., Cat. I—IV, pro Archia und Mil. entnommen hat. Die Unterrichtsverwaltung mag hieraus ersehen, dafs die Lehrer der höheren Schulen sich gewissenhaft bemühen, den Forderungen der Lehrpläne durch eigene ernste Arbeit gerecht zu werden; und sicherlich sind dergleichen Veröffentlichungen, die seit Jahresfrist schon recht zahlreich sind, noch in Zukunft mehr zu erwarten. Smolka geht im zweiten Teile seiner Schrift auf die in den Lehrplänen empfohlene vergleichende Thätigkeit in den grammatischen Stunden ein, berührt die griechischen und franz. Parallelen, kommt dann auf die Ableitung stilistischer und synonymischer Stoffe aus dem Gelesenen in den Grammatikstunden und führt auch hierfür die aus der Lektüre gesammelten Beispiele vor. — Kurz, die Lehrpläne stellen dem Lehrer zwar neue, oft schwierige Aufgaben, aber überall geben sie neue Anregung, und das so vom Lehrer selbst Erarbeitete und in Gemeinschaft mit selbstthätigen Schülern als Frucht der Lektüre Gewonnene wird für diese sicherlich eine vorzügliche Gymnastik des Geistes, eine wirkliche logische Schulung werden.

Auch Th. Vogel ist in einem Aufsatze über *die Dehnung des syntaktischen Unterrichts* der Meinung, Grammatik lasse sich in den Oberklassen nach einem Abschnitt Lektüre ebenso gut besprechen, als anderes Nötige, nicht während des Lesens und Übersetzens, „mag den Schreiern auf dem Markte dies auch nicht einleuchtend sein“. Keiner der pädagogischen Werte der klassischen Lektüre, keiner der Schätze lasse sich heben ohne scharfes, sprachliches Verständnis, und dieses letztere sei nicht möglich ohne festen grammatischen Grund. Darum könnten die Oberklassen die Grammatik nicht ganz entbehren. Es sei ein oft gehörter Vorwurf, der Unterricht werde zu grammatisch erteilt. Insonderheit werde erstens zu viel grammatischer Stoff geboten — das sei jetzt unbegründet. Die Grammatiken seien schon zu stark gelichtet worden, so dafs man reiferen Schülern schon Nachschlagebücher in die Hand zu geben genötigt sei. Auch die Schriftstellerlektüre werde zweitens nicht mehr zu gram-

matisch betrieben, ebensowenig wie drittens auf die Einübung der Regeln durch schriftliche Übungen zu viel Zeit und Kraft verwendet werde. Dafs der syntaktische Unterricht endlich zu sehr gedehnt werde, höre man oft. Wir Deutschen, meint V., überschätzen leicht die bildende Kraft des grammatischen Unterrichts als einer Schule der Logik; man dürfe deren logischen Gehalt nicht zu hoch anschlagen. — Dem ist zu entgegnen, dafs, wenn nur die Grammatik danach ist und der Lehrer richtig verfährt, die Grammatik nach wie vor die beste Schule der Logik bleibt. — Er fährt fort: „Je kürzer, je katechismusartiger (richtiger: skelettartiger) unsere Schulgrammatiken werden, je mehr das Leben aus ihnen weicht, welches in der Fülle der verschiedenartigen Einzelheiten liegt, um so rascher gelangt zwar der Anfänger zur Kenntnis der für den nächsten Gebrauch unentbehrlichsten Hauptregeln, um so geringer wird aber andererseits die bildende Kraft der grammatischen Arbeit.“ Ein sehr wahres Wort! Verf. findet Hornemanns und unseren schon früher gemachten Vorschlag: „kürzerer Abrifs des Lernbuchs in den unteren, ausführliche Grammatik in den oberen Klassen“ vernünftig und sachgemäfs.

E. Behandlung der Lektüre.

Über sie geben fast allseitige Auskunft die beiden schon genannten jüngsten Schriften von Rothfuchs. Die *Beiträge zur Methodik*[3] handeln S. 50--73 vom Konstruieren, 73—95 vom Extemporieren, 95—154 vom Präparieren. Auch die *Bekenntnisse* sprechen von allem, was zur Lektüre gehört, insonderheit aber vom Übersetzen; man vergleiche auch die Schriften von Ahlheim und von Kolwe S. 6 ff. Ersterer bespricht auch wie Stitz, *Zum Lateinunterricht im Obergym.*, die kursorische Lektüre (Beitr. 150). Goldmann meint, die Formen der rednerischen Diktion mit ihrem ganzen Phrasenwerk an der Hand der Reden und philosophischen Schriften in den beiden Primen einzuüben, war bisher freudlos für Lehrer und Schüler, obwohl nicht wertlos. Diese Seite des lat. Unterrichts will uns Deutschen nun einmal nicht munden, anders steht es mit der einfachen historischen Periode des Caesar, Sallust und Livius, die in ihrem Bau erkannt werden kann. Nach den Lehrplänen tritt diese historische Lektüre ja auch mehr in den Vordergrund. — Eine Verlegung der Liviuslektüre aus sprachlichen und sachlichen Gründen gegen die Anordnungen der österreichischen Instruktionen erscheint W. Eymer, *Die Lateinlektüre in der V. Klasse (Sekunda)* wünschenswert. Jene Lektüre liegt erst im 2. Semester der Klasse und wird in der VI (Prima) im 1. Semester fortgesetzt. Eine dahingehende vom IV. öst. Mittelschultage angenommene These Eymers begründet derselbe in ZöG. Suppl.-Heft 23 ff. — Über die Privatlektüre spricht Rothfuchs in den *Bekenntn.*, über ihre Berücksichtigung in der Maturitätsprüfung Süfs, namentlich im Hinblick auf den öst. Min.-Erlafs vom 30. Sept. 1891. Welche Privatlektüre, fragt er, ist zu berücksichtigen? und macht dahingehende Vorschläge.

Die Fachlehrer machen von der V. Klasse an den Schüler in jedem Semester auf den Erlafs aufmerksam; sie bestimmen ferner die Privatlektüre, welche am Semesterende in der Schule durchzunehmen ist und deren Ergebnisse bei Feststellung der Censuren den Schülern zu gute kommen.

Vom unvorbereiteten Übertragen und vom Rückübersetzen handelt auch ein kurzer Aufsatz von W. Bauder. Gleich Rothfuchs (Beitr. 80) begrüfst er die amtliche Vorschrift der fleifsigen Übungen im unvorbereiteten Übertragen von IV an als einen erfreulichen Fortschritt. Er zeigt nun, wo, wie oft und wie es geübt werden soll, unterscheidet dann eine strengere und eine freiere Form der Rückübersetzung; beide sind zu üben. Über das Übersetzen ex tempore spricht auch Hecht S. 355.

Eine Frage, die jetzt mehr in den Vordergrund des Interesses tritt, ist die vom Werte des Übersetzens. Ed. Moll, *Ciceros Aratea*, hat sie in gediegener Weise beantwortet. Nach seinem Dafürhalten vervollkommnet das Übersetzen aus der Fremdsprache den Schüler auch im Gebrauche der Muttersprache. So denkt ein Oberdeutscher in seiner Schrift Unsere nationale Erziehung[3]. Moll verlangt gleich uns auf Grund seiner Untersuchungen die Aufnahme der schriftlichen Übersetzung aus dem Lat. unter die Aufgaben der Reifeprüfung. Aber da entsteht die Gegenfrage: *Ist das Übersetzen für den erfolgreichen Betrieb der klassischen Lektüre unentbehrlich?* Sie beantwortet J. Krafsnig in den LL. Nach einer Betrachtung über die leidigen Mifsstände des Gebrauchs gedruckter Übersetzungen — vgl. Rothfuchs Beitr. 100 die Mittel zur Abhilfe — wünscht er die neuere Methode zur Erlernung der Fremdsprachen, d. h. möglichsten Ausschlufs des Gebrauchs der Muttersprache auch hier angewandt zu sehen. Von allen in der lat. Lehrstunde gesprochenen Worten gehörten $^9/_{10}$ gewöhnlich der Muttersprache an. Es werde die ganze Schule hindurch zu viel übersetzt, vgl. oben Horn S. 22 f. Man müsse verlangen einmal ein unmittelbares richtiges Verständnis des Textes, sodann aber auch als eine notwendige Wirkung des erreichten Zieles die Fähigkeit, die fremde Sprache zu handhaben. Die worttreue Übersetzung hindere den Überblick. Schon auf den unteren Stufen könne man manchen Satz unübersetzt lassen; man erfragt einfach das Verständnis. Das bisherige Verfahren habe verschiedene Nachteile und Zeitverlust zur Folge, bei Dichtern noch mehr als bei Prosaikern. Das Übersetzen sei oft kein Prüfstein und verleite zu schlechtem Deutsch. Welche Mittel nun anzuwenden sind, um das volle Verständnis des Klassikertextes auch ohne zusammenhängende Übersetzung zu sichern und so diesem didaktischen Unkraute den Nährboden zu entziehen, zeigt Krafsnig in einer Lehrprobe an Nep. Epam. 6, gelesen ohne häusliche Präparation, von der Kr. kein Freund ist. Der Lehrer liest nämlich den Text in möglichst lauter Hauptsätzen zuerst vor und fragt nach einzelnen Ausdrücken, formell und sachlich, zur Einführung in den Inhalt, dann heifst es „Buch auf“! der Lehrer liest nun die ganze Periode, bereitet das Verständnis

auf Quellenstudium beruhende Kenntnis des Ständekampfs; dann Liv. XXI fast vollständig, XXII, XXIX und XXX mit Auswahl. Anfangs Dezember bis Ende Januar ein Durchblick durch die Aeneis; für die Auswahl mafsgebend der Begriff der Treue, deshalb aus Buch II nur Stücke, aus B. V Verherrlichung der Freundestreue, aus B. VI Aeneas und Didos Begegnung in der Unterwelt u. s. w. Aus den folgenden Büchern Stücke in Parallele und Verbindung mit Homer Od. XIV 528 ff. und Goethes Hermann und Dorothea, Schillers Lied von der Glocke, um den Unterschied zwischen der beschreibenden Poesie Homers, Goethes, Schillers einer- und Vergils andererseits zu erhellen, auf Lessings Laokoon vorbereitend. B. IX Nisus und Euryalus, Freundestreue in Verbindung mit dem Nibelungenliede (Hagen und Volker), vorbereitend auf Goethes Orestes und Pylades, vgl. Mentor und Telemach u. s. w. Resultat der Vergillektüre: Ein abgeschlossenes Bild des pius Aeneas. So wird die Forderung der preufs. Lehrpläne erfüllt, „dafs Vergil nach einem Kanon gelesen werde, der in sich abgeschlossene Bilder gewährt und einen Durchblick durch das Ganze ermöglicht“. Einen solchen Kanon stellt auch Werras Ausgabe her. Mit diesem lat. Unterrichte hat also die Geschichte und Deutsch mannigfache Berührungspunkte; moderne Verhältnisse sind, was wir nur empfehlen können, stets zum Vergleiche heranzuziehen, so dafs daraus ein tieferes Verständnis beider Zeiten erwächst. Die zweite Arbeit führt diese grundlegenden Gedanken in Bezug auf die geschichtliche Lektüre ins Einzelne gehend weiter aus und setzt auch die Herodotlektüre damit in Verbindung. Es ist jedenfalls ein erfreuliches Zeichen, dafs sich solche Arbeiten aus der pädagogischen, wissenschaftlich durchdachten Praxis neuerdings mehren und namentlich auch in Pg.-Abhandlungen niedergelegt werden.

In dies Gebiet gehört auch die Untersuchung von A. Kornitzer, *Zum Kanon der in der Schule zu lesenden Reden Ciceros*, worin er für die in den Instruktionen ausgelassene Rede pro Murena eine Lanze einlegt, da sie nichts enthält, was ernstlich Anstofs erregen könnte, im Gegenteil folgende Vorzüge besitze: klare, durchsichtige Disposition, elegante, blühende Diktion, unübertroffene Frische und Lebendigkeit, Stellen voll Humor und sieghafter, hinreifsender Gewalt der Sprache neben Wahrung überlegener Ruhe, vollendete weltmännische Feinheit und Urbanität im Kampfe gegen befreundete Prozefsgegner. Schon im Altertum sei sie als Perle ciceronianischer Beredsamkeit bewundert worden; Nägelsbach spricht von der „herrlichen Mureniana“, Eckstein von der „geistreichen Rede“, Hirschfelder zieht sie allen philosophischen Schriften als Primanerlektüre vor, Aly nimmt diese Lieblingsrede Nohls in den Kanon auf — die preufs. Lehrpläne verbieten sie nicht. Kurz: wir haben ein Produkt von gleich eigentümlicher Schönheit aus der ganzen Prosalektüre der klassischen Zeit ihr nicht an die Seite zu stellen.

Zu ganz entgegengesetztem Ergebnis kommt P. Dettweiler in Bezug auf *die philippischen Reden*. Wir sahen schon Jb. IV, IV 12, dafs derselbe im Interesse des erziehenden Unterrichts die Rede pro Sex.

Roscio Amerino aus dem Kanon der Schullektüre strich. Nun setzt er die Untersuchung über den didaktischen Wert ciceronianischer Schulschriften fort, und zwar auf richtiger Basis unbeirrt durch Angriffe von Gegnern, welche diese Grundlage nicht gelten lassen wollen. Sicher ist es doch besser, Wissensstoff und Gesinnungsstoff zu bieten als bloſsen Wissensstoff. Wir halten die Fortführung dieser bahnbrechenden Untersuchungen für durchaus erspriefslich; nur so kommen wir allmählich zu einer rationellen Didaktik, und darum sehen wir auch in der Gründlichkeit, mit der Dettweiler an die Sache geht, ein Verdienst, denn nur eine allseitige Beleuchtung, wie sie auch die philippischen Reden hier erfahren, kann klärend und überzeugend wirken. Er schlieſst also diese Reden aus, weil sie ihrer besonderen charakteristischen Form nach, wie sie die 2. Rede allein bietet, zur Gattung der für die Schule unpassenden schmähenden Invektivreden gehören; sie bleiben bloſse politische Parlamentsreden, eine Form, welche der Schüler als klassisch und typisch besser und ursprünglicher an Demosthenes kennen lernt. Weit höher stehen die Pompeiana und allenfalls noch die catilinarischen Reden. Für das geschichtliche Leben ferner bieten jene phil. Reden wenig fruchtbringende Ausbeute, weniger als die Briefe oder Tacitus oder einzelnes aus Horaz. Weder enthalten sie eine groſse Persönlichkeit (einen Helden) noch etwas, wofür sich ein Schüler zu begeistern vermag. Überhaupt kann nicht Cicero der Typus des antiken Redners sein, sondern Demosthenes. Es verlohnt sich wirklich der Mühe, diese Ausführungen des Verf., dem es um eine gesunde Pädagogik Ernst ist, nachzulesen; zeigt er doch, daſs die Herausarbeitung des Gedankeninhalts gerade als die Hauptsache der formalen Bildung, soweit diese ein geistiges Zuchtmittel ist, der Sachunterricht neben dem Sprachunterricht zur vollen Geltung kommen, man also immer nach den Persönlichkeiten, Ereignissen, Zeitverhältnissen und Gedankenkreisen des Lesestoffes zuerst fragen muſs.

Wer einen kurzen Überblick auf wenigen Seiten über den geschichtlichen Entwickelungsgang des Lehrverfahrens im Lat. und Griech. haben will, sei auf die kürzlich im Auftrage des K. preuſs. Ministeriums des Unterrichts von C. Rethwisch herausgegebene Schrift *Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrh.* S. 162 ff. verwiesen.

C. Anfangsunterricht.

Die gewöhnlichsten Fehler des angehenden Lateinschülers und die Mittel, sie abzustellen und den Schwierigkeiten des Elementarunterrichts zu begegnen, ersieht man aus der Pg.-Abhandlung von R. Hildebrandt, *Bemerkungen zum lat. Pensum der VI.* Der Erörterung liegen Bonnells lat. Übungsstücke für VI zu Grunde. Als Anhang folgen Bemerkungen zur Perthesschen Lehrmethode.

Von der zweckmäſsigen Anlage des ersten Übungsbuches handelt eine Schrift J. Lattmanns, *Die Verirrungen des deutschen und lat. Elementarunterrichts.* Wir bedauern, daſs uns diese Schrift eines Mannes,

Schülers dagegen bestimmt E. Haupt sein *Lat. Verbal-Verzeichnis* in alphabetischer und systematischer Ordnung. Gegen die alphabetische Anordnung ist nichts einzuwenden; hier sind auch die wichtigsten Komposita mit aufgenommen; aber im systematischen Verzeichnis ist es verwunderlich, dafs das zusammengesetzte Perfektum vor das einfache, stammwüchsige gestellt wird. Die Ausstattung dieses brauchbaren Büchleins ist vortrefflich.

In verschiedenen Schriften ungleichen Charakters von Pape, Cl. Keller, K. Becker, W. Herz und Kolwe begegnen wir dem Bestreben, dem Schüler der mittleren Klassen den syntaktischen Stoff in kürzester und gedrängter Fassung zu bieten. Papes *Memorierverse zur lat. Kasuslehre* auf 12 Seiten sind gewifs in lobenswerter Absicht gedichtet, muten uns aber doch an wie ein Stück Reliquie aus einer verflossenen Periode. Meist klappt die Dichtermühle ganz regelmäfsig, manchmal aber kommt sie bedenklich ins Stocken, z. B. wenn man als Trochäen lesen soll: „lafs im Aktiv nur regieren — doppelten Accusativ — doch im Passiv bei sich führen — zweimal stets den Nominativ“, was gar nicht einmal richtig ist, vgl. iustissimus habeor, iudicor. Kellers Hauptregeln der lat. Syntax für IV und V berücksichtigen die an den sächsischen Anstalten eingeführten Übungsbücher, auf welche sie verweisen, und sind im ganzen ebenso zweckmäfsig als Beckers Hauptregeln der lat. Syntax, wenngleich nicht alles einwandsfrei ist. Herz' Pg.-Abh. *Zum Unterricht in der lat. Grammatik auf der Mittelstufe* ist eine selbständige Arbeit von Wert in zwei Teilen: Zur Lehre vom Subjekt und Objekt und Zur Lehre von den Hauptsätzen — mit gutem Beispielmaterial. Es ist nur zu bedauern, dafs Verf., der am Schlusse des ersten Teiles eine richtige Auffassung vom Acc. c. inf. insofern verrät, als er den Lateiner den Accusativ als Objekt fühlen läfst, dennoch durch die Aufstellung der als Subjekt und Objekt gebrauchten substantivierten Infinitive und Substantivsätze sich das ganze gute Konzept verdirbt und in Widersprüche, die bei solcher Aufstellung unausbleiblich sind, gerät. Wie kann denn unter diesen Umständen „jede zu einem Subjekts-Infinitiv hinzugefügte prädikative oder attributive Bestimmung im Accusativ stehen“ (S. 7)? Verf. möge konsequent sein und ein in seinem Sinne konsequent durchgeführtes System der Inf.- und Acc. c. inf.-Behandlung in des Ref. Grammatik vergleichen. Wir kommen auf seine Arbeit weiter unten zurück. — In ähnliche Schwierigkeit gerät H. Kolwe, der am Schlusse seiner Pg.-Abh. über den *lat. Unterricht in der IV des Rgym.* einen Anhang syntaktischer Regeln mit den Worten beginnt: „Im Lat. tritt zu gewissen Verben ein Infinitiv hinzu, der einen Acc. als Subjekt bei sich hat. Dieser Inf. ist 1. Objekt“ u. s. w. Also ein Infinitiv als Objekt hat einen Accusativ als Subjekt bei sich. Ein Schüler, der das versteht, mufs ein sehr einfältiges Gemüt haben, denn ein Verständiger versteht es nicht. Und 2. ein Infinitiv als Subjekt hat wieder einen Acc. als Subjekt bei sich — dadurch wird die Konfusion noch gröfser. Man kommt aus diesem Wirrsal nicht

eher heraus, als man die ganze Lehre vom Inf. als Subjekt oder Objekt als sprachwissenschaftlich verfehlt und als grammatischen Fallstrick über Bord wirft. Was Verf. sonst noch über die Behandlung der Lektüre und Grammatik in der IV mitteilt, ist als Beitrag einer Erfahrung mit den neuen Lehrplänen und auch in methodischer Hinsicht willkommen, insofern er zeigt, wie man als guter Haushalter auch bei einer geringeren Stundenzahl möglichst viel leisten kann. — Endlich sei noch erwähnt, dafs auch J. Lopot in einer Pg.-Abh. *Beispiele zur Einübung des ersten Teiles der Syntax* aus Nepos zusammengestellt hat.

Eine dankenswerte Ergänzung zu seinen früheren sehr geschätzten Arbeiten *über den faktitiven Dativ* bei lat. Prosaikern und Dichtern bietet F. Nieländer in einer Pg.-Abh. 1893, worin er in alphabetischer Folge diese finalen Dative bei den späteren Autoren von Livius an bis zu den Juristen und in den Inschriften sowie bei den römischen Dichtern aufführt. Diese Sammlungen sind auch für die lat. Schulgrammatik von bleibendem Werte, denn admirationi esse, das angeblich aus keinem lat. Autor belegt werden konnte (vgl. Schmalz ZG. 671), findet sich bei Seneca, Justin, Apuleius. Es werden übrigens aufser den faktitiven Dativen auch die äquivalenten Verbindungen genannt. Das Verzeichnis reicht bis iucunditas; möchte die Fortsetzung bald folgen!

Nicht unerhebliche Einwände sowohl gegen die H. Lattmannsche Lehre vom selbständigen und bezogenen Gebrauch der Tempora an sich als gegen ihre Aufnahme in die Schulgrammatik z. B. in der 6. Aufl. der kurzgef. lat. Schulgramm. von Lattmann-Müller macht Blase in zwei Aufsätzen der SwS. und wendet sich auch gegen die „subjektive und objektive Relativität“ Wetzels, die ihm zu spitzfindig erscheinen, endlich gegen dessen Unterscheidungen des Tempusgebrauchs in Sätzen mit korrelativem Inhalt. Soviel ist hiernach klar: Eine einheitliche Auffassung der Begriffe der Selbständigkeit und Beziehung ist nicht vorhanden. Darum, meint Blase, könne die Schulgrammatik aus so unklaren und in sich widerspruchsvollen Theorieen Wetzels und Lattmanns keinen Nutzen ziehen. Ist damit aber gesagt, dafs die beiden Begriffe überhaupt aus der Syntax verschwinden müfsen? Mafsvoll angewendet klären sie die Gesetze der lat. Tempusgebung u. E. in leichtverständlicher Weise und sind darum nicht ganz unentbehrlich.

Einen guten Anfang zu einer für die Schule bearbeiteten *Syntax der lat. Dichtersprache* macht der aus früheren Jbb. bekannte Prof. J. Golling in einer Pg.-Abhandlung. Er beginnt mit dem Infinitiv, denn aufser der Kongruenz und den Kasus kommt nur dieser in Betracht, und mustert seinen Gebrauch bei Vergil, Horaz, Ovid. Die gesammelten Stellen finden eine wissenschaftlich überall befriedigende Erklärung und enthalten zugleich gute Winke für die Übersetzung. Nur hätten wir die Unterscheidung von logischem und grammatischem Subjekt beim Inf. S. 13 und 15 durch ein anderes fundamentum divisionis gern vermieden gesehen. Ganz tadellos und zum Teil neu ist der Inf. perf. in der Dichter-

sprache erklärt, besonders interessant die Futur-Ausgleichung in: mox hic cum spoliis ingenti caede peracta adfore (Aenean) cernetis; der Sinn fordert adesse (S. 19).

Heynachers im vorigen Jb. nur kurz erwähnte *Beiträge zu einer zeitgemäfsen Behandlung der lat. Grammatik* auf statistischer Grundlage erklärten wir schon damals für so bedeutsam, dafs wir darauf zurückkommen müfsten. Sie sind in der That für den Zweck, für den sie im Titel bestimmt sind, so wichtig, dafs derjenige grammatische Lehrer seine Pflicht versäumen würde, der nicht in ihrem Sinne handelte. Als willkommene Ergänzung zu Wageners Hauptschwierigkeiten der lat. Formenlehre — gerade jetzt unmittelbar nach den neuen Lehrplänen — fassen sie die wichtigsten statistischen Ergebnisse aus dem Sprachgebrauch des Nepos, Caesar, Livius XXI—XXIII, Ciceros (vier Catil., de imp., pro Rosc. Am.) vom Accusativ an bis zum Schlusse der Syntax zusammen, so dafs die zahlenmäfsig festgestellte Häufigkeit der einzelnen grammatischen Erscheinungen bei den einzelnen Autoren jedem Lehrer ein Wegweiser wird, welche derselben er notwendig einzuüben hat. Daraus ergiebt sich, dafs Zeitbestimmungen im Acc. bei abhinc, natus mit Acc., poscere in den mittleren Klassen gar nicht zu berücksichtigen sind, weil sie in den genannten Schriften nicht vorkommen. Man erkennt so, wie viel unnütz auf dieser Stufe eingeübt, wieviel Zeit mit Unwichtigem verschwendet worden ist. Nur in einem können wir H. nicht beistimmen: Warum soll der Schüler den Acc. c. inf. zuerst nach den unpersönlichen Ausdrücken kennen lernen (S. 43)? Warum nicht zuerst den Gebrauch desselben nach den Verba dicendi, sentiendi, voluntatis, der doch vielfach häufiger ist? Noch wichtiger ist es aber, mit cogo, prohibeo zu beginnen, wie Ref. in seiner Grammatik es gethan, weil hier ein dem Deutschen analoger Gebrauch vorliegt. Vortrefflich und durchaus notwendig ist aber die Schlufsbemerkung Heynachers. Solche Statistiken können nämlich gar zu leicht mifsbraucht werden. Und so wäre es nicht undenkbar, dafs irgend jemand glaubte „einem tiefgefühlten Bedürfnis abhelfen zu müssen“, indem er eine neue, dürftige Skelettgrammatik auf den Markt würfe, die nur die aus Heynachers Statistik als Hauptregeln erwiesenen Spracherscheinungen brächte. Dagegen erhebt H. mit Recht aufs allerernsteste Einspruch. Der Schüler, welcher z. B. über eine grammatische Einzelheit in seinem Exercitium Auskunft sucht, mufs sie in seiner Grammatik finden, die ausführlich sein mufs, dadurch allein wird sie dem Schüler verständlich. Blofse Stichworte statt ausführlicher Regeln sind ihm unverständlich. Eindringlich warnt daher H. — und wir mit ihm — die Herausgeber neuer Lehrbücher vor weiteren Kürzungen. Dagegen müssen wir gewifs in seinem Sinne die positive Forderung stellen, dafs alle Lateinlehrer seine Schrift — Pg.-Abh. Norden 1892 — zur Hand nehmen und nach den dortigen Gebrauchsangaben im Exemplar ihrer Handgrammatik und im Normalexemplar der Anstalt die Hauptsachen angemessen bezeichnen, welche in jeder Klasse zur Einübung

gelangen müssen. So wird die mühsame Arbeit, die Verf. gewifs gern auf die übrigen Prosaschulschriften ausdehnen wird, belohnt werden und reichen Segen stiften.

In ähnlicher Tendenz bewegt sich die gleichfalls verdienstliche Arbeit von H. Smolka, *Zum Betriebe des lat.-gramm. Unterrichts in der UII der Gym.*, welche darthut, wie man aus der Lektüre — hier Cat. I, II, Liv. XXI — genügend Material gewinnen kann, um ganze Partieen der Syntax z. B. die Tempus- und Moduslehre auf induktivem Wege abzuleiten und aufzubauen; verlangen doch die methodischen Bemerkungen der preufs. Lehrpläne dies ausdrücklich. Für die Consecutio temporum, die Fragesätze, einzelne Konjunktionen, Acc. c. inf., Periodenbau werden die von Smolka gesammelten Beispiele aus der Jahreslektüre der Tremessener UII mitgeteilt. So bildet diese Arbeit eine Ergänzung der oben genannten von Herz, der die Beispiele zu seinen grammatischen Partieen aus Caes. b. G. I—VII, Cic. pro Rosc. Am., de imp., Cat. I—IV, pro Archia und Mil. entnommen hat. Die Unterrichtsverwaltung mag hieraus ersehen, dafs die Lehrer der höheren Schulen sich gewissenhaft bemühen, den Forderungen der Lehrpläne durch eigene ernste Arbeit gerecht zu werden; und sicherlich sind dergleichen Veröffentlichungen, die seit Jahresfrist schon recht zahlreich sind, noch in Zukunft mehr zu erwarten. Smolka geht im zweiten Teile seiner Schrift auf die in den Lehrplänen empfohlene vergleichende Thätigkeit in den grammatischen Stunden ein, berührt die griechischen und franz. Parallelen, kommt dann auf die Ableitung stilistischer und synonymischer Stoffe aus dem Gelesenen in den Grammatikstunden und führt auch hierfür die aus der Lektüre gesammelten Beispiele vor. — Kurz, die Lehrpläne stellen dem Lehrer zwar neue, oft schwierige Aufgaben, aber überall geben sie neue Anregung, und das so vom Lehrer selbst Erarbeitete und in Gemeinschaft mit selbstthätigen Schülern als Frucht der Lektüre Gewonnene wird für diese sicherlich eine vorzügliche Gymnastik des Geistes, eine wirkliche logische Schulung werden.

Auch Th. Vogel ist in einem Aufsatze über *die Dehnung des syntaktischen Unterrichts* der Meinung, Grammatik lasse sich in den Oberklassen nach einem Abschnitt Lektüre ebenso gut besprechen, als anderes Nötige, nicht während des Lesens und Übersetzens, „mag den Schreiern auf dem Markte dies auch nicht einleuchtend sein". Keiner der pädagogischen Werte der klassischen Lektüre, keiner der Schätze lasse sich heben ohne scharfes, sprachliches Verständnis, und dieses letztere sei nicht möglich ohne festen grammatischen Grund. Darum könnten die Oberklassen die Grammatik nicht ganz entbehren. Es sei ein oft gehörter Vorwurf, der Unterricht werde zu grammatisch erteilt. Insonderheit werde erstens zu viel grammatischer Stoff geboten — das sei jetzt unbegründet. Die Grammatiken seien schon zu stark gelichtet worden, so dafs man reiferen Schülern schon Nachschlagebücher in die Hand zu geben genötigt sei. Auch die Schriftstellerlektüre werde zweitens nicht mehr zu gram-

matisch betrieben, ebensowenig wie drittens auf die Einübung der Regeln durch schriftliche Übungen zu viel Zeit und Kraft verwendet werde. Dafs der syntaktische Unterricht endlich zu sehr gedehnt werde, höre man oft. Wir Deutschen, meint V., überschätzen leicht die bildende Kraft des grammatischen Unterrichts als einer Schule der Logik; man dürfe deren logischen Gehalt nicht zu hoch anschlagen. — Dem ist zu entgegnen, dafs, wenn nur die Grammatik danach ist und der Lehrer richtig verfährt, die Grammatik nach wie vor die beste Schule der Logik bleibt. — Er fährt fort: „Je kürzer, je katechismusartiger (richtiger: skelettartiger) unsere Schulgrammatiken werden, je mehr das Leben aus ihnen weicht, welches in der Fülle der verschiedenartigen Einzelheiten liegt, um so rascher gelangt zwar der Anfänger zur Kenntnis der für den nächsten Gebrauch unentbehrlichsten Hauptregeln, um so geringer wird aber andererseits die bildende Kraft der grammatischen Arbeit." Ein sehr wahres Wort! Verf. findet Hornemanns und unseren schon früher gemachten Vorschlag: „kürzerer Abrifs des Lernbuchs in den unteren, ausführliche Grammatik in den oberen Klassen" vernünftig und sachgemäfs.

E. Behandlung der Lektüre.

Über sie geben fast allseitige Auskunft die beiden schon genannten jüngsten Schriften von Rothfuchs. Die *Beiträge zur Methodik*[3] handeln S. 50--73 vom Konstruieren, 73—95 vom Extemporieren, 95—154 vom Präparieren. Auch die *Bekenntnisse* sprechen von allem, was zur Lektüre gehört, insonderheit aber vom Übersetzen; man vergleiche auch die Schriften von Ahlheim und von Kolwe S. 6 ff. Ersterer bespricht auch wie Stitz, *Zum Lateinunterricht im Obergym.*, die kursorische Lektüre (Beitr. 150). Goldmann meint, die Formen der rednerischen Diktion mit ihrem ganzen Phrasenwerk an der Hand der Reden und philosophischen Schriften in den beiden Primen einzuüben, war bisher freudlos für Lehrer und Schüler, obwohl nicht wertlos. Diese Seite des lat. Unterrichts will uns Deutschen nun einmal nicht munden, anders steht es mit der einfachen historischen Periode des Caesar, Sallust und Livius, die in ihrem Bau erkannt werden kann. Nach den Lehrplänen tritt diese historische Lektüre ja auch mehr in den Vordergrund. — Eine Verlegung der Liviuslektüre aus sprachlichen und sachlichen Gründen gegen die Anordnungen der österreichischen Instruktionen erscheint W. Eymer, *Die Lateinlektüre in der V. Klasse (Sekunda)* wünschenswert. Jene Lektüre liegt erst im 2. Semester der Klasse und wird in der VI (Prima) im 1. Semester fortgesetzt. Eine dahingehende vom IV. öst. Mittelschultage angenommene These Eymers begründet derselbe in ZöG. Suppl.-Heft 23 ff. — Über die Privatlektüre spricht Rothfuchs in den *Bekenntn.*, über ihre Berücksichtigung in der Maturitätsprüfung Süfs, namentlich im Hinblick auf den öst. Min.-Erlafs vom 30. Sept. 1891. Welche Privatlektüre, fragt er, ist zu berücksichtigen? und macht dahingehende Vorschläge.

Die Fachlehrer machen von der V. Klasse an den Schüler in jedem Semester auf den Erlafs aufmerksam; sie bestimmen ferner die Privatlektüre, welche am Semesterende in der Schule durchzunehmen ist und deren Ergebnisse bei Feststellung der Censuren den Schülern zu gute kommen.

Vom unvorbereiteten Übertragen und vom Rückübersetzen handelt auch ein kurzer Aufsatz von W. Bauder. Gleich Rothfuchs (Beitr. 80) begrüfst er die amtliche Vorschrift der fleifsigen Übungen im unvorbereiteten Übertragen von IV an als einen erfreulichen Fortschritt. Er zeigt nun, wo, wie oft und wie es geübt werden soll, unterscheidet dann eine strengere und eine freiere Form der Rückübersetzung; beide sind zu üben. Über das Übersetzen ex tempore spricht auch Hecht S. 355.

Eine Frage, die jetzt mehr in den Vordergrund des Interesses tritt, ist die vom Werte des Übersetzens. Ed. Moll, *Ciceros Aratea*, hat sie in gediegener Weise beantwortet. Nach seinem Dafürhalten vervollkommnet das Übersetzen aus der Fremdsprache den Schüler auch im Gebrauche der Muttersprache. So denkt ein Oberdeutscher in seiner Schrift Unsere nationale Erziehung[3]. Moll verlangt gleich uns auf Grund seiner Untersuchungen die Aufnahme der schriftlichen Übersetzung aus dem Lat. unter die Aufgaben der Reifeprüfung. Aber da entsteht die Gegenfrage: *Ist das Übersetzen für den erfolgreichen Betrieb der klassischen Lektüre unentbehrlich?* Sie beantwortet J. Krafsnig in den LL. Nach einer Betrachtung über die leidigen Mifsstände des Gebrauchs gedruckter Übersetzungen — vgl. Rothfuchs Beitr. 100 die Mittel zur Abhilfe — wünscht er die neuere Methode zur Erlernung der Fremdsprachen, d. h. möglichsten Ausschlufs des Gebrauchs der Muttersprache auch hier angewandt zu sehen. Von allen in der lat. Lehrstunde gesprochenen Worten gehörten $^{9}/_{10}$ gewöhnlich der Muttersprache an. Es werde die ganze Schule hindurch zu viel übersetzt, vgl. oben Horn S. 22 f. Man müsse verlangen einmal ein unmittelbares richtiges Verständnis des Textes, sodann aber auch als eine notwendige Wirkung des erreichten Zieles die Fähigkeit, die fremde Sprache zu handhaben. Die worttreue Übersetzung hindere den Überblick. Schon auf den unteren Stufen könne man manchen Satz unübersetzt lassen; man erfragt einfach das Verständnis. Das bisherige Verfahren habe verschiedene Nachteile und Zeitverlust zur Folge, bei Dichtern noch mehr als bei Prosaikern. Das Übersetzen sei oft kein Prüfstein und verleite zu schlechtem Deutsch. Welche Mittel nun anzuwenden sind, um das volle Verständnis des Klassikertextes auch ohne zusammenhängende Übersetzung zu sichern und so diesem didaktischen Unkraute den Nährboden zu entziehen, zeigt Krafsnig in einer Lehrprobe an Nep. Epam. 6, gelesen ohne häusliche Präparation, von der Kr. kein Freund ist. Der Lehrer liest nämlich den Text in möglichst lauter Hauptsätzen zuerst vor und fragt nach einzelnen Ausdrücken, formell und sachlich, zur Einführung in den Inhalt, dann heifst es „Buch auf“! der Lehrer liest nun die ganze Periode, bereitet das Verständnis

weiter vor, läfst darauf die Schüler lesen. Das Buch wird wieder geschlossen und die ganze Stelle wiederholt. Ähnlich wird Caesar b. G. I, 52—54 und Horaz Ep. I, 2 in einer Lektion erledigt. — Man kann das hier vorgeschlagene Verfahren aber nur in gewissen Grenzen billigen. Unbedenklich erscheint es bei der kursorischen Klassenlektüre, wo es sich um einen leichteren Schriftsteller handelt, oder in der gewöhnlichen Lektüre, wo leichte Stellen vorkommen. Es auf die ganze Lektüre auszudehnen, hat seine Bedenken. Wenn die Übersetzung in Wahrheit der Prüfstein des Verständnisses ist, so kann man ihn nur gelegentlich entbehren.

Wir sagten der Prüfstein. Denn dafs nicht die Fertigkeit des Übersetzens Ziel des Sprachunterrichts sein kann und sein darf, sondern möglichst eindringendes und möglichst umfassendes Verständnis der fremden Sprache selbst, die im vollen Sinne des Wortes eines Volkes Geist ist, darin wird man Jul. Keller beistimmen, der diesen Satz in einer aufserordentlich fein durchdachten, geistreichen und höchst beachtenswerten Pg.-Abh. *Die Grenzen der Übersetzungskunst* beweist. Er macht uns darauf aufmerksam, wie unsere „verbesserte Methode“ einen „dogmatischen Übersetzungsdrill“ geschaffen, ohne daran zu denken, ob ein römischer Begriff wie virtus oder fides überhaupt übersetzbar ist. Der Schüler hört in jeder Klasse andere „Bedeutungen“ dieses Wortes und wundert sich. So ist alle Dialektpoesie im Deutschen thatsächlich unübertragbar, und dies gerade ist ihre Voraussetzung und einzige Berechtigung. Kein Begriff einer Sprache aufser den Zahlen findet sein streng deckendes Gegenbild in einer anderen, jede Sprache hat in allen ihren Teilen individuellen Charakter. Es kann nur von einer Annäherung oder Nachahmung die Rede sein; der Zusammenhang bestimmt die Wahl des rechten Wortes. Wie gespreizt und manieriert klingen unsere Übersetzungen des Potentialis! Wie wollte man z. B. die ciceronianische Periode ins Mhd. übertragen? Wer eine gröfsere Periode des Lat. im Deutschen auflöst, hat nicht blofs die Form des Lat., sondern auch den Geist der Sprache geändert. Auch der besten gedruckten Übersetzung haftet das Unzulängliche in jeder Zeile an, und die unmittelbare Übersetzung des Schülers nach dem Original ist als eigene geistige Arbeit immer noch viel besser, ein Original kennen zu lernen. Auch der deutsche Hexameter ist etwas von dem lat. und griech. toto genere Verschiedenes. Kurz, das Übersetzen kann wegen seiner Unzulänglichkeit nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck sein, in den Geist eines Schriftstellers einzudringen, ihn zu verstehen und in zweiter Linie den deutschen Ausdruck zu fördern, und hierzu ist es gerade das allerbeste Mittel, wie die Erfahrung lehrt. Nur mufs man dem Schüler die Begriffe der fremden Sprache fafsbar machen und ihm nicht die Bedeutungen derselben in Form feststehender Übersetzungen, wie z. B. quin etiam „ja sogar“, eindrillen; gerade hierzu verführt die schnelle Lektüre und die Verkürzung der Lehrzeit. Die Worterklärung im richtigen Sinn, d. h. also nicht die lexikalische, ist in jedem einzelnen

Falle ein Stück Kulturgeschichte. Beim Übersetzen soll man deshalb möglichst früh vom wortgetreuen Übersetzen abgehen. Dies sind nur einige wenige Gedanken aus der gedankenreichen Arbeit.

Wert und Art der Übersetzung in die Muttersprache war das Thema, welches auch die Direktoren-Versammlung Schleswig-Holstein 1892 beschäftigte. Der Berichterstatter Dir. Dr. Fink und der Mitberichterstatter Dir. Collmann hatten verschiedene Thesen vorgeschlagen; Fink forderte namentlich für die schriftliche Übersetzung aus dem Lat. eine freie Übersetzung neben der wörtlichen, auch für die Entlassungsprüfung, wie uns scheint, mit gutem Grunde. Proben solcher freien Übersetzungen nach Cic. Cato m. § 15—17, de fin. II, 51—53, Tac. hist. II, 47, 55, 56, Hor. carm. III, 1, 2 sind beigefügt. Man möge seine Ausführungen selbst nachlesen. Die Versammlung entschied sich für die vom Vorsitzenden vorgeschlagenen Thesen, welche wir hier im Wortlaute folgen lassen:

1. Die Übersetzung aus einer fremden Sprache in die Muttersprache ist ein wesentliches Mittel für die Beurteilung, ob der Schüler in den Geist einer fremden Sprache einzudringen versteht und wie er denselben in seiner eigenen wiederzugeben vermag.
2. Für die Übersetzung aus der fremden Sprache hat auf der Schule das Gebot zu gelten „so treu als möglich und so frei als nötig“.
3. Mit der Forderung „so treu als möglich“ soll der Schüler die Sicherheit seiner grammatisch logischen Schulung erweisen, mit der Forderung „so frei als nötig“ den Grad seines Verständnisses, wie sich der Geist der Muttersprache von der fremden Sprache in der Formung des Gedankens unterscheidet.
4. In den unteren Klassen hat die wortgetreue Übersetzung unter Ausschlufs jeder undeutschen Wendung und Stellung zu herrschen; von den mittleren Klassen ab hat sich mehr und mehr der Ausdruck zu richtigem und gutem Deutsch durchzuarbeiten.
5. In betreff des Übersetzens namentlich aus den antiken Sprachen, besonders aus dem Lateinischen wird der Schüler von unten auf zur Umformung der sprachlichen Form, der langen Perioden, der Partizipial- und Infinitiv-Konstruktionen in deutsche Satzbildung zu erziehen sein. Das in der fremden Sprache Gedachte ist in ein rein deutsch Gedachtes und Gesprochenes umzuwandeln.
6. Der Gedanke selbst ist jedoch nicht anzutasten, sondern rein und keusch wiederzugeben.
7. Ist ein Schüler so weit geführt, dafs er die fremdsprachliche Vorlage nicht nur sinngemäfs richtig, sondern auch in guter Form und mit treffendem Ausdruck in seine Muttersprache übertragen kann, so entspricht er vollauf den an ihn zu stellenden Forderungen.
8. Eine höhere nicht allgemein zu fordernde Leistung ist es, wenn der Schüler durch Ausdruck und Satzbildung die Eigenart des

Schriftstellers, die ungebundene oder dichterische Redeweise wiederzugeben weiſs.

9. An den durch Form und Inhalt vollendeten Mustern hat der Schüler in liebevoller Hingabe seine eigene Kraft zu bilden und sein natürliches Taktgefühl zu reinigen.
10. Willkürliche Zusätze zur Erklärung oder zur kräftigeren Hervorhebung des in der Vorlage enthaltenen Gedankens oder Auslassungen von Wendungen und Sätzen, die einen vermeintlich geringeren Wert haben, sind in einer Übersetzung durchaus unzulässig. In diesem Sinne sind „das Geben aus dem Eigenen" und damit die „Anfänge freien künstlerischen Schaffens und Gestaltens" jedenfalls von einem Schüler nicht zu fordern.
11. Man binde nicht den Schüler an sklavische Wiedergabe bestimmter Wendungen, sondern gewähre ihm Freiheit für eigenes Finden. Es ist daher auch nicht statthaft, ihn zur Aneignung der vom Lehrer gegebenen „Musterübersetzungen" zu zwingen, wenn die seinige ohne Tadel ist und von Nachdenken zeugt.
12. Die Übersetzungen aus der fremden Sprache tragen zur tieferen Erfassung der Muttersprache und zur geschmackvollen Ausbildung darin in hohem Maſse bei.
13. Im schriftlichen Übersetzen aus den fremden Sprachen ist von früh an der Schüler zu üben. Diese Übung empfiehlt sich besonders zu Klassenleistungen und ist in der Regel ohne Lexikon zu erledigen.
14. Man gebe den Schülern zur Bearbeitung nur solche Vorlagen, die in sich ein Ganzes bilden und durch Schönheit der Form und durch Bedeutung des Inhalts anregen und den geistigen Blick weiten.

Gegen die ganz wörtlichen Übersotzungen ins Deutsche spricht sich auch ein Schulinspektor der Schweiz aus. Er hat an verschiedenen höheren Schulen des Kantons Bern Schüler nach 2, 3 und 4jährigem Kursus dasselbe Kapitel Caesar übersetzen lassen; das Ergebnis war fast überall gleich ungenügend. Ein flieſsendes Deutsch zu erzielen, gilt ihm freilich als Hauptzweck des Unterrichts (vgl. dagegen S. 38 Keller), weil das eine Probe des Verständnisses sei. Den Miſserfolg schreibt er der Gewohnheit des ganz wörtlichen Übersetzens zu. — Aber eine wörtliche Übersetzung muſs jedenfalls einer freien voraufgehen, sonst wird der Willkür und der Neigung zur Phrase Spielraum gegönnt, die geistige Zucht beseitigt.

Wir schlieſsen diesen Abschnitt mit drei Abhandlungen, die das gemeinsam haben zu zeigen, wie man einen Lektüreabschnitt nach verschiedenen Seiten hin oder allseitig in der Schule den Schüler ausnutzen läſst.

P. Debbert, *Bemerkungen zum Übersetzen einiger ciceronischen Schriften in UII (Übersetzungsproben)* in LL. giebt einzelne Proben aus Cic. Cat. I, de imp., pro Arch., Cato maior in gutem Deutsch zur

Veranschaulichung der Periodenbildung, oder wie verbale Umschreibungen statt deutscher Abstrakta, lat. Abstrakta statt deutscher Adjektiva gewählt werden, wie das lat. Neutrum der Adjektiva und Pronomina, das lat. Pronomen sonst, ein lat. Verbum durch ein Adverbium, die kopulative Korresponsion übersetzt wird. — O. Friedel zeigt in seinen *Materialien für den Ovidunterricht,* wie eine ovidische Erzählung, hier Philemon und Baucis, in der UIII in etwa 20 Stunden behandelt wird. Das Ganze wird in eine Anzahl methodischer Einheiten zerlegt, so dafs in jeder Stunde ein abgeschlossenes Ganze gegeben wird, z. B. Gott ist allmächtig. Schilderung des Schauplatzes der Erzählung. Juppiter und Merkur auf der Wanderschaft. Philemon und Baucis und ihre Behausung u. s. w. Die erste Stunde beginnt mit der Vorbereitung auf die kommende Geschichte „Philemon und Baucis oder belohnte Gastfreundschaft" mit Anknüpfung an „Die lykischen Bauern oder bestrafte Ungastlichkeit". Am Schlusse des ganzen Abschnitts Verknüpfung des Inhalts mit biblischen Geschichten und dem Grimmschen Märchen — wesentliche Züge der antiken Gastfreundschaft und der der Deutschen (vgl. Caes. b. G. VI 23 u. a.). — Übersetzung des ganzen Stücks durch die Schüler — zusammenfassende Besprechung nach Form und Inhalt: Die handelnden Personen (Götter und Menschen, ihre Verhältnisse, Eigenschaften). Sachliches (der Schauplatz, Mythologisches, Kulturhistorisches, Ethisches). Sprachliches (Lexikalisches, Formenlehre, Syntax, Tropen und Verwandtes). Prosodisches und Metrisches. Individualität des Dichters. Charakter der Erzählung. Mannigfache Anwendung des Gewonnenen. So tritt der didaktisch bedeutende Gehalt der Erzählung ins Licht. Die ganze Durchführung ist eine vortreffliche Probe, wie der erziehende Unterricht nicht nur ein vielseitiges Interesse weckt, sondern auch charakterbildend wirkt. — O. Altenburg, *Winke zur Schulauslegung des Horaz,* teilt seinen Leseplan aus dem III. Buche der Lieder mit — als Gegenstück zur Behandlung der Germania des Tacitus Jb. VI, IV 24 — um zu zeigen, wie sich das geschichtlich-kulturgeschichtliche Interesse, vertieft durch das sittlich-religiöse, auf das Verständnis des römischen Lebens zur Zeit des Augustus hinlenken läfst. Die Lieder werden nach diesem Grundsatz geordnet durchgenommen: III 1, 1—8, III 6, III 2, III 24, III 1, 9 bis Ende, III 4, III 16, III 29, III 13, III 18, III 30. Die Verbindung zwischen diesen Partieen wird herausgearbeitet nach dem Prinzip, dafs der Schüler in das Studium des Horaz und in die horazische Gedankenwelt eingeführt werde. — In ähnlicher Weise erziehlich will G. Schimmelpfeng durch die Horazlektüre auf den Schüler wirken. Seine leider etwas undurchsichtige und zu gezwungener Interpretation hinneigende Pg.-Abh. *Erziehliche Horazlektüre* versucht dies am Beispiel der 1. und 2. Epistel des I. Buchs zu veranschaulichen, denen er die Überschrift giebt: „Ich will unablässig an der Verbesserung meines Herzens und Lebens arbeiten". In diesem Sinne wird zunächst der Gedankengang entwickelt, dann eine Übersetzung von Ep. 2 in metrischer Form mitgeteilt. Nach

dieser Vorbesprechung folgt der zweite Teil unter der Überschrift: Fabeln, d. h. ein Verzeichnis der Stellen aus den Gedichten des Horaz, die auf Fabeln hindeuten oder sich als solche bearbeiten lassen; 18 Proben solcher Bearbeitungen in lat. Distichen werden beigefügt. III. Ansprachen (im Anschlufs an Horazstellen) zum 22. März, 2. September u. a. m. an die Schüler, teils ausgeführt, teils in Disposition.

Alle diese Arbeiten lassen klar erkennen, wie hohe Aufgaben eine erziehliche Behandlung der Lektüre sich stellt.

F. Schriftliche Übungen.

Nach Wegfall des lat. Aufsatzes auch im Kgr. Sachsen (seit 1. Jan. 1892) will O. Kaemmel dafür kleinere deutsche Ausarbeitungen im Anschlusse an die Lektüre auch in den Lateinstunden wie in den übrigen eintreten lassen. — Den Wegfall des lat. Skriptums als Zielleistung in der Reifeprüfung verlangt A. Deuerling aus denselben Gründen, die wir im vorigen Jb. entwickelt haben, zumal nur wenige Schüler es hier zu einem nennenswerten Erfolge brächten, vgl. oben S. 7 ff. Die Fähigkeit, einen zusammenhängenden Gedankengang auch durch eine ihn zunächst verbergende Umhüllung hindurch zu erkennen und ihn unter verständiger und gewandter Benutzung der eigenen Sprache in neuer Gestalt wiederzugeben, ist doch wichtiger als eine Übertragung ins Lat. und darum einer Hinübersetzung für die Entlassungsprüfung vorzuziehen.

In Fortsetzung eines früheren Artikels (s. Jb. V, IV 29) spricht J. Gerstenecker *Zum grammatisch-stilistischen Unterricht im Lat.* weiter über die unzulässige Strenge bei der Abgrenzung der guten Latinität, die zu einer ungerechtfertigten Einschränkung des thatsächlich bestehenden Sprachgebrauchs ausarte. Diesen Nachweis führt er an zahlreichen Beispielen, besonders gegen Heynachers Stilregeln, aber auch gegen die Inkonsequenz des Verfahrens in manchen besseren Schulgrammatiken. Die Bedeutung der angeregten Frage für die Lektüre der Schriftsteller sollte man keineswegs unterschätzen, denn ihr zu dienen ist die Grammatik berufen, nicht den Stilübungen. Und je kürzer die Grammatiken, desto öfter werden sie und ihre Regeln mit dem Sprachgebrauch der Schulschriftsteller in Konflikt kommen, und dieser Widerstreit bildet bei der nun einmal naturgemäfsen Auffassungsweise des Schülers ein Hemmnis für die Erzielung einer verständigen Anschauung vom Sprachgebrauch des Schriftstellers, von Sprache und Sprachentwickelung überhaupt. Gegen eine Reinigung eines klassischen Textes aber mufs sich der gesunde historische Sinn sträuben. Gerstenecker lehnt daher Ortmanns und Weidners Nepos ab. Mille mit dem Genitiv kommt z. B. bei Cicero öfters vor, potiri mit Gen. bei Caes., Cic., Sall., Liv.; so etwas darf die Schulgrammatik und der Lehrer nicht als Fehler ansehen. Warum solle der Schüler den Inf. hist. nicht nachahmen? — dies verbieten Waldeck und Schmalz. Können nun in der Prima die Zwecke des

lat. Unterrichts mit oder ohne lat. Stilübungen vollständiger und zuverlässiger erreicht werden? Dies ist eine wichtige Frage. Gerst. erklärt sich nach längerer Erörterung für sie, wenn sie richtig angestellt würden. Hier denkt er also anders als Schiller ZG. 1891, 559, denn für die suchende und gestaltende Geistesthätigkeit bieten gerade die lat. Stilübungen ein vortreffliches Übungsfeld. Seine Ausführungen richten sich daher nur gegen eine fehlerhafte Richtung der herkömmlichen Schulpraxis, gegen den starr gewordenen Mechanismus, wie Schiller es nennt, gegen den Widerspruch zwischen offiziellem Schullatein und dem Latein der in der Schule gelesenen Klassiker; hier begegnet er sich mit v. Kobilinski (Jb. VI, IV 33 f.). Durch Abstreifung unberechtigter Einseitigkeit wird die Ergiebigkeit der Übungen für die logische Schulung nichts einbüfsen. Einer Verflachung des Unterrichts wird hier in keiner Weise das Wort geredet, im Gegenteil nur die äufserliche und mehr mechanische Behandlungsweise, gegen die auch oben J. Keller auftrat, bekämpft. Sie verbreitet sich in neuerer Zeit besonders durch die Hilfsbücher kleineren und kleinsten Umfangs, die kurz und kürzer gefafsten Leitfäden und Grammatiken, die oft in lakonischer Kürze eine Menge von Einzelheiten zusammenstellen. — Man darf aber u. E. die dem Schüler verstattete gröfsere Freiheit nicht zu weit nach unten ausdehnen, lasse sie aber dem Schüler der oberen Klassen. Sicherheit in allem Wesentlichen und Wichtigen ist für die unteren Stufen die unerläfsliche Grundlage, an der nicht gerüttelt werden darf. Das Seltene bleibe vom grammatisch-stilistischen Unterricht zunächst ausgeschlossen. Aber zur Belehrung des nachschlagenden Schülers mufs es möglichst in der Schulgrammatik Erwähnung finden.

Auch Holly tadelt Gm. 350 die weitverbreitete Härte in der Beurteilung der lat. Hinübersetzungen; grammatische Vorschriften dürften niemals den alleinigen Mafsstab hier abgeben. Wie hier eine allzugrofse Strenge fehlerhaft ist, so warnt er in anderen Punkten z. B. bei der Übersetzung ins Deutsche, bei der Aussprache vor übergrofser Milde. Ungerechtfertigt ist aber das verdammende Urteil Adrians: „das ausgedehnte Übersetzen in die alten Sprachen ist gröfstenteils nur Schablone, Gedächtnisübung, Anleitung zur Vorsicht und Bedächtigkeit, erzieht langsame und umständliche Denker, Pedanten.“

Adrian möge wenigstens die schöne Apologie dieser Übungen bei Charitius Pg.-Abh. Landsberg a. W., *Das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lat.*, nachlesen. Dieser geht von ähnlicher Grundlage wie J. Keller aus, indem er gleich von vornherein bemerkt, dafs die Auffassungen, die Begriffe in den Sprachen sich nicht decken. So „heifst“ obsidere gar nicht „belagern“, impetus nicht „Angriff“. Durch Aufdeckung des Sachverhalts gewöhne man den Schüler, die Sache selbst zu denken, dann wird der Sprachunterricht und die in ihm sich vollziehende Vergleichung der fremden mit der Muttersprache ein sehr wertvoller Sachunterricht! Die dann von Ch. gewählten Beispiele, um den Unterschied in der Art der Auffassung der deutschen und lat. Sprache klar zu machen, sind klar

und überzeugend; sie gewöhnen den Schüler auf Tritt und Schritt an sehr heilsames Nachdenken und Vergleichen. Es ist unter allen Umständen bildend, dafs man sich des ursprünglichen Sinnes der Ausdrücke bewufst werde. Das ist ein fortwährender Unterricht in der Logik und Psychologie, und hier eignet sich vor allen die lat. Sprache am besten. Das Übersetzen aus der Muttersprache ist in viel höherem Mafse Sache bewufsten Denkens und insofern viel mehr Erziehung zu klarem Denken als das ins Deutsche, gerade weil es schwerer ist. Verf. giebt dann nach Widerlegung einiger Gründe Wirths gegen diese Übung methodische Anweisungen zur Behandlung derselben, die sich dem Besten an die Seite stellen, was bisher über diesen Gegenstand geschrieben worden ist.

In Bezug auf die Verbindung der lat. Lektüre mit anderen Unterrichtsstoffen, wie sie auch Friedel herstellt, verdient Beachtung ein Fingerzeig E. Plaumanns, der in dem Aufsatze *Ovids Gedichte im Lichte von Lessings Laokoon* anregt, Ovids Gedichte in den oberen Klassen in der Weise zu berücksichtigen, dafs neben den von Lessing aus Homer gewählten Beispielen andere aus Ovid herangezogen werden; dazu geeignete Belege stellt er zusammen. — Für den Religionsunterricht brauchbar sind die Parallelen aus den Werken auch römischer Klassiker (Horaz, Ovid, Cicero) zu Stellen der heiligen Schrift, welche A. Rieder vorführt. Den christlichen Klängen im Altertum zu lauschen, ist sicher von Interesse.

G. Anschauungsmittel.

Über die Verhandlungen, welche gepflogen sind, um den Lehranstalten billige Anschauungsmittel zu schaffen, haben wir S. 25 berichtet. Einige brauchbare Bildwerke sind aber schon vorhanden. So R. Oehlers *Klassisches Bilderbuch*. Es bietet alles, was zum Verständnis der klassischen Lektüre notwendig ist, dient aber ebenso dem Unterrichte in der Geschichte. Verf. ist wohlgerüstet an seine Arbeit gegangen, wie die von ihm nach dem neuesten Stande der Forschung selbst gezeichneten Pläne von Rom und dem forum Romanum beweisen. Der unmittelbar unter den Bildern befindliche Text ist kurz und klar gehalten. Die Zahl der Bilder ist eine sehr reiche, die Auswahl meist eine gute. In Götterbildnissen ist besonders die Imperatorenzeit berücksichtigt. Bilder des antiken Kriegswesens und zur römischen Kulturgeschichte fehlen nicht (Spiele, Theater, Cirkus u. s. w.). Besonders reich bedacht ist Rom und Pompeji. Dies ganz vorzügliche Hilfsmittel beim Unterricht ist um so mehr zu empfehlen, als trotz der 105 Seiten voll schöner und klarer Abbildungen, unter denen auch die Landschaften gut vertreten sind, der Preis sich nur auf 1,80 Mk. stellt. — Von F. Benders *Klassischer Bildermappe* (s. vor. Jb.) ist inzwischen das 5.—7. Heft zu den Gedichten des Horaz erschienen. Für diesen Autor lag aber kein dringendes Bedürfnis vor, auch sehen wir z. B. vom 5. Hefte keinen grofsen Nutzen für den Schüler. — Über eine *für den Schulgebrauch ausgewählte Sammlung galvano-*

plastischer Abdrücke antiker Münzen berichtet J. W. Kubitschek in ZöG. 1891 1121 ff. Daselbst S. 1129 sind die römischen Münzen kurz beschrieben. — Fr. Harder giebt in *Bemerkungen über die Verwendung von Anschauungsmitteln im Unt.* seine Ansicht darüber kund, in welcher Art und Form solche Abbildungen dem Schüler am zweckmäfsigsten geboten werden. Man wähle stets nur Einzelabbildungen, welche der Lehrer aus Prospekten, Weihnachtskatalogen, alten Jahrgängen illustrierter Zeitschriften ausschneiden und sammeln kann. Das ist jedenfalls das Billigste und praktisch. Aber Oehlers Bilderbuch ist auch nicht teuer und läfst sich in Einzelbilder auseinandernehmen. — Jos. Wagner, Prof. in Brünn, hat ein Buch *Realien des röm. Altertums* für den Schulgebrauch herausgegeben mit einer Karte und einigen bildlichen Darstellungen. Es entspricht einem vom österreich. Mittelschultage geäufserten und durch Min.-Erlafs gewünschten illustrierten Realienbuche als Hilfsbuch für den philologisch-geschichtlichen Unterricht. Es ist mit grofsem Fleifse gearbeitet und als Nachschlagebuch brauchbar; an systematische Behandlung des Stoffs denkt Verf. selbst nicht, vgl. seine Entgegnung auf die Anz. von W. Kubitschek. Die Verlagsbuchhandlung hätte nur das Buch besser ausstatten sollen, dann würde es seinen Zweck noch mehr erfüllen.

II. Schulgrammatiken.

Im vorigen Jb. IV 54 ff. und Gm. 425 ff. sind die Anforderungen, welche die neuen Lehrpläne an die Schulgrammatik stellen, von uns genau formuliert worden. Es herrscht auch in der pädagogischen Litteratur ziemliche Einhelligkeit darüber. Wir können deshalb davon absehen, diese Grundsätze hier zu wiederholen. Aus den früheren Seiten des Berichts ist zur Genüge ersichtlich, dafs die berufensten Männer wie Heynacher, Gerstenecker, Vogel, Schmalz, Fügner gleichmäfsig sich dahin aussprechen, man sei in der Kürzung der Grammatiken bereits viel zu weit gegangen, vgl. S. 5, 18 ff., 34, 35, 42.

Zu ihnen gesellt sich noch die sehr gewichtige Stimme P. Cauers in BphW. 673. Er tadelt einen in der ost- und westpr. Dir.-Vers. ausgesprochenen Grundsatz mit Recht: „Die Verf. von Grammatiken müfsten es sich angelegen sein lassen, jede neue Auflage als verbessert und verkürzt bezeichnen zu können.“ Dies steht im geraden Widerspruch zu dem später zu erwähnenden Min.-Erlafs. Cauer sagt dazu: „Dies ist ja allerdings die Losung des Tages; man übt in der Verfertigung von Schulgrammatiken eine Art von Submissionsverfahren: immer derjenige hofft den Zuschlag bei der Einführung zu erhalten, der es noch um ein paar Seiten billiger thut als sein Vorgänger. Man meint dadurch die Belastung

der Schüler zu vermindern und man erreicht genau das Gegenteil. Denn je mehr eine Grammatik auf das sog. Unentbehrliche beschränkt wird, desto entschiedener fordert der Lehrer, dafs dies Unentbehrliche nun auch wirklich alles gelernt werde. Thatsächlich herrschte in der Zeit des alten Zumpt mit seiner behaglichen Breite und Ausführlichkeit weniger Überspannung mit grammatischer Paukerei als in der modernen Ära des noch immer von neuem sich verdünnenden Ellendt-Seyffert. Der Schüler soll bei seiner Grammatik das Gefühl der Fülle haben; nicht, wenn er 85 Seiten Syntax weifs, sich einbilden, dafs er nun bis auf den Grund der Sprachkenntnis geschöpft habe. Eine Grammatik für die oberen Klassen ist nicht blofs Lernbuch, nicht einmal in erster Linie Lernbuch, sondern vor allem Nachschlagebuch." — Wir hoffen, dafs diese Wahrheit, die so vielfach und von so berufener Seite ausgesprochen worden ist, endlich von den kürzungswütigen Grammatikern beherzigt werden wird. Es ist die höchste Zeit, dafs jenem Unfug gesteuert wird, und darum sollten die Provinzial-Schulkollegien und das Ministerium jede gekürzte Lerngrammatik a limine von der Genehmigung ausschliefsen, sonst ist die ganze Arbeit der Entlastung des Schülers, welche die neuen Lehrpläne herbeiführen wollen, pro nihilo gewesen; denn die Gefahr ist grofs und die Versuchung liegt zu nahe, dafs die Regeln jener kurzen, kompendiösen Grammatiken wörtlich auswendig gelernt werden, der Schüler also trotz der geringeren Stundenzahl erst recht überbürdet wird.

Und man denkt nicht blofs bei uns so, sondern auch in Süddeutschland. Mayser sagt in KW. 353, dem Obergymnasium sei mit solchen Skeletten ohne Fleisch und Blut nicht gedient. Eine dürftige Lernstoffsammlung sei noch lange kein brauchbares Schulbuch. Aus solchen kärglich zugestutzten Lernbüchern könne man sich nicht Rats erholen, zumal wenn sie sich ängstlich auf den gewöhnlichsten Sprachgebrauch Ciceros und Cäsars beschränken. Er empfiehlt deshalb einen Mittelweg zwischen Lernstoffsammlung und Nachschlagebuch. Stegmann reiche für die Oberklassen nicht aus, zumal er Livius grundsätzlich ausschliefse; vieles mache den Eindruck des Unfertigen, des Mangels und der Inkonsequenz, anderes sei unberechtigterweise gestrichen, was bei dem wissenschaftlichen Wert und manchen vortrefflichen Partieen um so mehr zu bedauern wäre. Harre sei mehr Quellenbuch als Schulbuch, für die obersten Klassen besonders brauchbar; für ein Schulbuch biete er des Guten zuviel. Mayser möchte Ellendt-Seyffert beibehalten. Er meint indes die 34. Auflage. Nun liegt aber inzwischen die 37. Auflage dieser Grammatik, nach den neuen Lehrplänen neubearbeitet vor. Sie ist um volle zwei Bogen gekürzt — ob sie ihm so auch noch annehmbar erscheint? Die Herausgeber glauben nun so an der äufsersten Grenze des Zulässigen angelangt zu sein, und uns scheint, sie sind wirklich schon zu weit über die Grenze hinausgegangen. Andererseits mufs man anerkennen, dafs die Syntax besser gegliedert und wissenschaftlicher gestaltet, aufserdem für gröfsere Übersichtlichkeit gesorgt worden ist. Dankenswert ist auch der neue

grammatisch-stilistische Anhang. Aber mancher wird doch bedauern, dafs dies oder jenes der Kürzung zum Opfer gefallen ist. So hält endlich auch H. Lattmann den Standpunkt so weitgehender Beschränkung für eine Verirrung; man vergl. ferner P. Worms' in Gm. 1888, 226 ff. Urteil über die Grammatik als ein notwendiges Nachschlagebuch.

Nach der jüngst in Preufsen ergangenen Ministerial-Verfügung sollen nun die Provinzial-Schulkollegien auf Grund der Anträge der Lehrerkollegien die Vorschläge für die nach den neuen Lehrplänen neu einzuführenden Schulbücher bis zum 1. November einreichen. Der Erlafs kam etwas unerwartet und stellte die Lehrerkollegien vor eine schnelle, ja zu eilige Entschliefsung. Auch die Verleger selbst wurden davon überrascht. In der Kürze der Zeit weniger Wochen konnten von den Anstalten die am besten geeigneten Lehrbücher nicht sorgfältig geprüft werden. Da hat wohl manche von neuen Vorschlägen vielfach abgesehen. Wir können uns dieser Prüfung nicht entziehen, soweit sie neue Erscheinungen und Neuauflagen betrifft, müssen aber wie bisher lediglich den Mafsstab anlegen, ob jene Bücher den Lehrplanbestimmungen entsprechen.

Wir mustern zuerst die neuen Erscheinungen. Die neue *Lateinische Schulgrammatik* von W. Deecke bietet durch den Namen ihres Verf. die Gewähr, dafs sie vom wissenschaftlichen Standpunkte aus nur zuverlässiges Material darbietet. Eine 40jährige Unterrichtspraxis und eine vieljährige Arbeit im Dienste der lat. grammatischen Wissenschaft mufsten gerade zu solchem Werke den Verf. befähigen. Je mehr man als Grammatiker diese Grammatik studiert, desto mehr gefällt sie: alles ist sorgfältig gefeilt und gediegen, klar und sauber herausgearbeitet. Anders mufs das Urteil vom pädagogischen Standpunkte aus lauten. Verf. thut einen kühnen, zunächst befremdenden Schritt: er führt zum erstenmal in einer lat. Schulgrammatik die deutsche Terminologie durch; nur spezifisch lat. Bildungen wie Deponens, Gerundivum, Supinum sind erhalten. So verwirklicht er einen Lieblingswunsch Hornemanns. Man lernt also hier den Werfall der Nennwörter, ihre fünf Biegungen wie ihre Geschlechtsbiegung, die Thätigkeits- und Leidensart hinbezüglicher bezw. nichthinbezüglicher Zeitwörter, den Wenfall mit Dingform und den unabhängigen Woherfall. Vom nationalen Standpunkte kann man diesen Schritt mit Freuden begrüfsen — aber vom pädagogischen erhebliche Bedenken nicht unterdrücken. Denn erstens ist diese Neubenennung vielfach recht unbequem: z. B. § 350 „Der Satzgegenstand des Wenfall mit Dingform kann nur fehlen“ — § 371 „für die gegenwirkliche Vorvergangenheit der Möglichkeit tritt die Dingform der Vergangenheit der umschreibenden Abwandlung u. s. w. ein“. Diese Schwerfälligkeit des Ausdrucks ist jedenfalls keine Zeitersparnis weder beim Sprechen noch beim Schreiben — und Zeit haben wir heute weniger als je übrig. Zweitens: Kann man diese Terminologie schon dem Vorschüler mitteilen? Wenn nicht, so mufs der Sextaner umlernen. Drittens: Sie ist nur dann annehmbar, wenn alle Schulgrammatiken, auch die deutsche, lat., franz., englische, sie gleich-

mäfsig einführen — und dies müfste wieder von oben her befohlen werden, sonst ist wenig Aussicht dafür. Bleibt aber ihre Durchführung nur auf die lat. Grammatik beschränkt, so entsteht, wenn nicht gerade eine Verwirrung, so doch eine unnütze Beschwerung. Man kann jedes Fremdwort weit eher verdeutschen und entbehrlich machen, als solche internationalen grammatischen termini. Erst müfste die deutsche Grammatik von ihnen allgemein gereinigt sein und sie selbst durch langjährige Gewöhnung sich fest eingebürgert haben, ehe ein solcher Schritt zu ihrer Beseitigung in der lat. Grammatik mit einiger Aussicht auf Erfolg unternommen wird. Und wir fürchten daher, dafs diese Übereilung der Aufnahme der sonst vortrefflichen und unseren Lehrplänen wohl entsprechenden Arbeit Deeckes hinderlich wird. Mancher wird freilich auch finden, dafs sie zu doktrinär gehalten ist: fast alles Regeln und Erklärung; wenig, oft gar keine Beispiele. Kein einziges substantivisches Paradigma der I—III. Deklination; bei der II. Dekl. — und das ist eine nicht glückliche Anordnung — ist nur acer, acris, acre; vetus und vorher bonus, a, um durchdekliniert. Statt der die Regel veranschaulichenden Beispiele in der Syntax sind in der Regel nur einzelne phrasenhafte Verbindungen der Verba eingestreut. Man kann aber diese Methode mit dem Hinweis auf die neuen Lehrpläne verteidigen, welche Einübung der Regeln an dem durch die Lektüre gebotenen Material anraten. Dem Lehrer wird freilich seine Arbeit erheblich erschwert. Es scheint doch zweckmäfsiger, dafs eine lat. Grammatik das Übungsmaterial aus der Klassenlektüre jeder Regel vorausschickt, um die Induktion zu erleichtern und damit jederzeit eigene Anschauung von der Anwendung der Regeln dem Schüler bei dem Auffassen, Behalten und Wiederholen derselben zu Hilfe kommt. Mindestens sollte überall für die wichtigsten Regeln ein Musterbeispiel da sein — auch diese fehlen. Nur bei solchem Verzicht und durch Verzicht auf die Wortbildungslehre war es möglich, auf 264 weitgedruckten Seiten den Stoff zu bewältigen. Dankenswert ist die genaue Bezeichnung der Lehrpensa der einzelnen Klassen, welche in Übereinstimmung mit den Lehrplänen im Vorwort gegeben wird. Noch dankenswerter und für den Lehrer interessant und wertvoll sind Deeckes *Erläuterungen* zu dieser seiner Grammatik, in denen die bewunderungswürdige Gelehrsamkeit des Verf. wahrhafte Triumphe feiert. Sie sind doppelt so stark als die Grammatik selber, vervollständigen die Regeln derselben durch Zusammenstellung des ganzen wissenschaftlichen Materials, geben aber auch erspriefsliche Winke für die Behandlung der Sache. Hier kommt auch die Wortbildungslehre einigermafsen zu ihrem Rechte, doch nicht in einer für die Schüler brauchbaren Form; der Abschnitt über die Verba und ihre Komposita nimmt allein 200 Seiten ein, während die ganze Satzlehre weit kürzer kommentiert wird. Hier steht übrigens die Lehre (§ 228) über das Subjekt beim Acc. c. inf. mit der durchaus richtigen Erklärung dieser Konstruktion und § 384 im Widerspruch. Auch ohne die Schulgrammatik bilden diese Erläuterungen ein Werk von bleibendem Werte zumal für die Morphologie der lat.

Sprache; denn hier ist so ziemlich alles aufgespeichert, was man von lateinischen Formen, von archaischen wie von oskisch-umbrischen und anderen dialektischen Formen bisher wufste, und diese Schätze sind vielfach erst durch des Verf. Verdienst gehoben.

Wesentlich anderen Charakters ist die Neubearbeitung der 11. Auflage der *Lat. Schulgrammatik* von W. Gillhausen. Sie ist von H. Ziemer gänzlich umgearbeitet und den neuen Lehrplänen entsprechender gestaltet worden. Sie ist zwar nicht in der Seitenzahl verkürzt, aber durch gröfseren, weiteren, übersichtlicheren Druck, Vermehrung der Übersichtlichkeit durch Tabellen und Überschriften fast über allen Paragraphen ist dennoch der Stoff selbst verringert, systematisch gegliedert und gruppiert worden. So beschränken sich die sämtlichen Genusregeln auf wenige Zeilen. Diese Grammatik, in Formenlehre und Syntax bandweise geteilt, legt die Lektüre und ihre Erfordernisse zu Grunde unter steter Berücksichtigung des deutschen Sprachgebrauchs, der namentlich in der Syntax stets verglichen, aber nicht grundsätzlich zum Ausgangspunkte genommen wird. Sie ist ferner in ihrem ganzen Aufbau mit der daneben gebrauchten griechischen Grammatik möglichst übereinstimmend. Die Beispiele gehen in nicht zu geringer Zahl den Regeln meist vorauf, um die induktive Ableitung der Regeln zu erleichtern. Die Beispiele für die Kasuslehre sind fast nur aus Nepos, die für das Tertianerpensum überwiegend aus Cäsar gewählt; sie sind kurz und leicht behaltbar. So schöpft der Schüler aus der Klassenlektüre den Anschauungsstoff für seine Regeln, wird nicht mit neuem Wortschatz und entlegenen Gedanken beschwert. Weil diese Grammatik der Lektüre dienen soll, ist sie keine der dürren und trockenen Skelettgrammatiken, behandelt alle wichtigeren Erscheinungen der Schullektüre, beschränkt sich nicht auf Cäsar und Cicero, berücksichtigt auch Livius. Sie macht vor allem das Sprachstudium nicht zu einer Gedächtnisarbeit, sondern lehrt überall ableiten und denken, nicht mechanisch behalten, erklärt die Gründe des Werdens und Wandels der Erscheinungen, stellt die Grundgesetze der Formenbildung in Syntax und Formenlehre stets in zusammenfassenden Rückblicken zusammen, damit das Einzelne sich nicht verliert, sondern im Zusammenhange erscheint und begriffen wird, — so das Grundgesetz der Ausgleichung — und erschliefst den Charakter der Römer als eines Volkes von hervorragender militärischer und politischer Begabung aus ihrer Sprache (Synt. S. 206—210). Überall wird auf die psychologischen Motive, die das logische Gesetz oft durchbrechen, wie auf eine gute Übersetzung Gewicht gelegt. Kurz, ihr Grundsatz ist: Weniger Gedächtnisstoff, aber kausale Verknüpfung der Thatsachen! Wie die Konjugation, so ist auch die ganze Deklination auf Grundlage der Stämme aufgebaut, die Geschlechtsregeln sind damit völlig in Übereinstimmung gehalten, so dafs, was früher als unregelmäfsig einzeln gelernt wurde, jetzt in eine Hauptregel in kürzester Form eingeschlossen werden konnte. Man wird hier die strengste Konsequenz finden, während manche Grammatiken zum Schaden der Sache zwischen der Endungs- und

Stammtheorie hin und her schwanken. Die Wortbildungslehre, die bisher leider vielfach unterschätzt wurde, ist ausführlich und streng systematisch gehalten. Am deutlichsten tritt die eigenartige Lehrweise des Bearbeiters in der Syntax hervor. Manche Regeln erscheinen hier überhaupt zum ersten Male in sprachwissenschaftlich- und historisch-richtiger Fassung, wie die vom Abl. comp. S. 49 unten, der Accusativ in Ausdrücken wie dominum esse, veracem esse, clarum fieri, incolumem redire § 250. Überhaupt ist die ganze Lehre vom Accusativ mit dem Infinitiv und Abl. abs. auf die einzig mögliche und richtige, aber bisher in den Schulgrammatiken noch nicht gebrauchte wissenschaftliche Basis gestellt; die zu Widersprüchen der gröbsten Art führende Hinstellung der Infinitivkonstruktionen als Subjekt oder Objekt des Satzes verlassen und der Accusativ im Acc. c. Inf. nicht mehr als Subjekt, sondern als das, was er wirklich ist, als Objekt und der Abl. im Abl. abs. gleichfalls nicht als Subjekt, sondern im Verein mit seinem Prädikativ als eine adverbiale Begriffsverschmelzung erklärt. Hier darf man nicht mehr von deutschen Nebensätzen ausgehen, sondern mufs mit ihnen schliefsen. Vom bezogenen und selbständigen Gebrauch der Tempora ist nur in mäfsigem Umfange Gebrauch gemacht; alle Unterordnung in Nebensätzen stets auf die ursprüngliche Beiordnung zurückgeführt und der Konjunktiv in seinem wirklichen Wesen dargestellt. In der Oratio obliqua ist der ihr zu Grunde liegende Vorgang der Modus-, Personen- und Tempusverschiebung klar herausgestellt — auch im Deutschen, dessen analoge Erscheinungen auch sonst immer herangezogen werden. Ein sehr ausführlicher grammatisch-stilistischer Anhang fafst alle für die Lektüre nötigen Belehrungen übersichtlich zusammen. Kurz, man wird hier manches Neue und Eigenartige finden und sich vielleicht überzeugen, dafs eine wissenschaftlich gehaltene Schulgrammatik doch zugleich praktisch sein kann, dafs sie den Schüler nicht mit Gedächtnisstoff überlastet, ihn aber auf Schritt und Tritt zum Nachdenken reizt und so zu der sprachlich logischen Schulung und geistigen Gymnastik ihr Teil beiträgt, die gerade ein richtig betriebener lat. Unterricht zu schaffen geeignet ist.

Durchaus im Sinne der neuen Lehrpläne gehalten und mit praktischem Geschick verfafst ist M. Schödels *Lat. Elementargrammatik für die drei unteren Klassen.* Sie geht im wesentlichen von den eben genannten Grundsätzen Ziemers aus, natürlich mit der durch ihren Zweck gebotenen Beschränkung, und liefert auch ihrerseits den Beweis, dafs die historisch-genetische Methode der Darstellung, die Verwertung der sicheren Ergebnisse der Forschung den Stoff mit ganz anderem Leben erfüllt, als die rein deskriptive Methode. Hier erhält der Lernende einen Einblick in das Werden und die Entwickelungsgesetze der Sprache, die er nicht als etwas Abgestorbenes, Totes, sondern als einen lebendigen Organismus, als das Werk bewufst schaffender menschlicher Geisteskraft kennen lernt, anderseits erleichtert sie ihm, da der Unterricht anschaulicher wird, die Aneignung, indem sie ihn die Fälle scheinbarer Unregelmäfsigkeiten all-

gemeinen Gesetzen unterzuordnen lehrt. Schödel giebt auch einen Überblick über den für die drei unteren Klassen nötigen stilistischen und synonymischen Lernstoff, sendet die Beispiele in Form von Phrasen den kurzen Regeln vorauf und alles dies so verständig und zweckmäfsig, dafs man sich über das auf den ersten Wurf gelungene Werk aufrichtig freuen kann. Wir zweifeln nicht, dafs es sich bald und vielfach einführen wird, und möchten nur noch bemerken, dafs dort, wo es eingeführt ist, die in gleichem Geiste gehaltene Syntax Ziemers von Tertia ab sich in jeder Weise passend anschliefst, so dafs der Schüler nicht Gefahr läuft, auf der oberen Stufe etwas zu lernen, was mit dem früher Gelernten in Widerspruch steht. Im Gegenteil, Schödels Elementarbuch und jene Syntax sind wie aus einem Gusse. Wünschenswert wäre nur, dafs Verf. in einer 2. Auflage, die jedenfalls bald nötig werden wird, nach Ziemers Muster eine Wortbildungslehre, eine Übersicht über die Bildung der Adverbia und über die Präpositionen in der Zusammensetzung einfügt, endlich, dafs er in der Lehre vom Participium nicht davon ausgeht, dieses als Vertreter eines Nebensatzes aufzufassen, und die Sache nicht so darstellt, als müfsten alle deutschen Nebensätze im Lat. durch Participia gegeben werden.

Wir wenden uns zu den neuen Auflagen, die, den Lehrplänen folgend, mehr oder weniger abgeändert worden sind. Über die neueste 5. Aufl. der *Schulgrammatik* von F. Holzweifsig sprachen wir schon im vorigen Jb., IV 57. Die Veränderungen sind nicht erheblich. Es bleibt zu wünschen, dafs die Kürzung nun nicht weiter fortschreitet, eher hier und da eine Erweiterung eintritt, sonst reicht die Grammatik nicht für die Lektüre der oberen Klassen aus.

Aus gleichen Rücksichten erscheint die 7. Aufl. der von H. Lattmann besorgten *Kurzgefafsten Lat. Grammatik* von Lattmann-Müller als Ausgabe B abgeändert. Hier war für induktive Ableitung der Regeln aus der Lektüre schon längst gesorgt worden, so dafs Beispiele aus Nepos für das Pensum der IV, aus Cäsar für das der III vorzugsweise gewählt waren. So hat der Lehrer an der Auswahl der Beispiele einen ziemlich sicheren Mafsstab dafür, was mit Rücksicht auf die Lektüre zum Lehrpensum gehört oder nicht. Es ist ferner eine Verminderung des Stoffes um vier Bogen eingetreten, die Übersichtlichkeit erhöht. Trotzdem bietet die Syntax immer noch alles für die Lektüre der Schulschriftsteller Nötige, auch genügende Beispiele für die wichtigsten Regeln, um sie induktiv abzuleiten. Die Vorzüge der Lattmannschen Schulgrammatik sind in früheren Jbb. genügend hervorgehoben worden, so dafs wir auf sie nicht weiter eingehen. Nur so viel sei gesagt, dafs man mit ihr das Ziel der Lehrpläne, sprachlich-logische Schulung vollkommen erreichen kann. Nur einzelnes ist auszusetzen: so der Ausdruck „Bindevokal“, das Fehlen der Wortbildung, die systematisch vortreffliche, aber noch zu subtile Entwickelung des bezogenen Gebrauchs der Tempora. H. Lattmann wünscht übrigens ausdrücklich, dafs eine Einführung dieser Grammatik ohne gleich-

zeitige Einführung der Lattmannschen Lesebücher für V und IV nicht erfolge, denn nur im Zusammenhange des ganzen Lehrsystems werde sie sich voll bewähren, und das ist richtig.

Auch die von M. Wetzel bearbeitete 22. Aufl. der *Kleinen lat. Sprachlehre* von F. Schultz hat sich angeblich nach den neuen Lehrplänen gestreckt oder vielmehr verkleinert. Andererseits ist diese Ausgabe durch einzelne Erweiterungen besonders stilistischer Art jetzt für alle Klassen des Gym. ausreichend geworden. Die nicht gerade zahlreichen syntaktischen Beispiele sind mehr der Klassenlektüre angepafst. Die Verba möchte man anders geordnet sehen, ebenso die Lehre vom Infinitiv. Eine Wortbildungslehre ist vorhanden. Wirklich einschneidende Änderungen sind aber nicht getroffen worden, so dafs die Freunde der früheren Auflagen, wenn sie glauben, mit denselben das Ziel der Lehrpläne seinerzeit erreicht zu haben, keine Neuwahl zu treffen brauchen.

Allen hier genannten Grammatiken, auch der oben erwähnten 37. Auflage von Ellendt-Seyffert, kann man das Zeugnis ausstellen, dafs sie trotz ihrer verschiedenen Art dennoch geeignet sind, dem lat. Gymnasialunterricht nach den neuen Lehrplänen zu dienen. Wir finden uns in diesem Urteil in Übereinstimmung mit Franz Müller, dem langjährigen Beurteiler der griech. und lat. Schulbücherlitteratur in der BphW. Was Müller fordert, leisten sie sämtlich. Er sagt: „Handelt es sich doch für die Folgezeit in erster Linie darum, nur den notwendigen grammatischen Stoff in methodischer Kürze und prägnanter Übersichtlichkeit dem Schüler darzureichen, nicht zum systematischen Einprägen und Auswendiglernen, sondern damit er das im Unterrichte unter seiner Mitarbeit Entwickelte und Gewonnene in den Haupt- und Anhaltspunkten beisammen habe und durch eigene Denkthätigkeit beleben und vor seinem geistigen Auge Gestalt gewinnen lassen könne. Welche Erfolge auch immer der neue, ausschliefslich dem Verständnis der Schriftsteller dienende grammatische Unterricht aufzuweisen haben wird, soviel steht fest, dafs der Schüler des Obergymnasiums gerade für die Präparation auf die Lektüre eines ausführlicheren grammatischen Nachschlagebuchs nicht wird entraten können, wenn ihm nicht Ausgaben in die Hand gegeben werden, welche die Besonderheiten und Ausnahmefälle des sprachlichen Idioms erklären.“ Diesen Anforderungen, ein Ratgeber zu sein und als Nachschlagebuch zu dienen, genügen jene Grammatiken ohne Zweifel noch trotz mancher Kürzungen einiger unter ihnen. Alle haben ein ausführliches Register, welches die Einzelheiten bucht — und das ist für diesen Zweck erstes Erfordernis. Der Unterschied ist nur der: Deecke und Ziemer entwickeln mehr, jener ohne, dieser mit reichlichem Beispielmaterial; Holzweifsig gruppiert fast nur tabellarisch die lat. Thatsachen mit Überschriften; Lattmann, Ellendt-Seyffert und Schultz-Wetzel illustrieren die Regeln durch knappe Beispiele, erstere mehr historisch-genetisch, dieser mehr deskriptiv.

Unbedingt brauchbar auch nach den neuen Lehrplänen, zum min-

desten in Bayern, für das sie ursprünglich berechnet war, ist Landgrafs *Lat. Grammatik*, die nun in 2. Aufl. erschienen, aber uns nicht zugegangen ist. Wir haben nur die Litteraturnachweise und Bemerkungen zu dieser Grammatik in 2. Aufl. erhalten, ebenso die grammatisch-stilistischen Eigentümlichkeiten der lat. Sprache, welche besonders käuflich sind, und ersehen daraus, dafs sowohl die Grammatik wie diese Nachweise an Seitenzahl gewachsen sind, dafs Landgraf, der auf wissenschaftliche Genauigkeit seiner grammatischen Lehren grofses Gewicht legt, die sicheren Resultate der Forschung nach wie vor verwertet hat. Fast am meisten ist der grammatisch-stilistische Anhang dieser Grammatik gelobt worden; er ist unter den heutigen Verhältnissen gerade für die Lektüre notwendig, und es ist darum interessant, zu vergleichen, wie die einzelnen Grammatiker sich zu ihm stellen. Deecke kennt ihn gar nicht, hat aber einzelnes dahin Gehörige in seine Syntax aufgenommen, Schultz-Wetzel und Lattmann widmen ihm 8 Seiten (fast nur Pronomina), Ellendt-Seyffert 17, Ziemer und Landgraf jeder etwa 40 Seiten.

H. Fritzsche hat es nun unternommen, die sehr geschätzte Landgrafsche Grammatik für norddeutsche Gymnasien zu bearbeiten. Der I. Teil (Formenlehre) liegt bereits vor. An ihm kann man die Notwendigkeit dieser Umarbeitung nicht ersehen. Die Seitenzahl ist fast dieselbe geblieben. Was anders geworden ist, wird manchem nur als eine zweifelhafte Verbesserung erscheinen, so die neu hinzugekommenen Genusregeln in Versen. Sum steht nun allerdings besser unter den unregelmäfsigen Verba; Einzelheiten und Besonderheiten sind in Fufsnoten verwiesen, die uns grundsätzlich vom Übel dünken und nur ganz vereinzelt vorkommen sollten. Unseres Erachtens war es besser, die Landgrafsche Grammatik völlig unangetastet zu lassen, zumal die Orthographie der unsrigen gleicht. Kurz, die Notwendigkeit oder Zweckmäfsigkeit der Umarbeitung ist bis jetzt nicht erwiesen; die Landgrafsche Grammatik fügt sich vollkommen in unsere Lehrpläne.

Auch von A. Scheindlers *Lat. Schulgrammatik für die österreichischen Gymnasien* erschien eine 2. Aufl. Sie hat sowohl ihre äufsere Gestalt wie ihren Inhalt verbessert, wovon fast jede Seite Zeugnis ablegt. Wir haben dies in der WfklPh. 1893, 548 ausführlicher nachgewiesen und wiederholen nur, dafs diese Grammatik hinter den besten sonst bekannten nicht zurücksteht.

Für den Anfangsunterricht sind vier neue kurze Formenlehren hinzugekommen; die eine von Bruchmann, nur 19 Seiten, welche angeblich bis Quarta reichen soll, ist doch zu dürftigen und knappen Inhalts; die zweite von R. Eickhoff, zum wörtlichen Auswendiglernen geschickt zusammengestellt und ebenso zu empfehlen wie die von P. Harre (54 S.), wohl die beste unter ihnen, mit syntaktischen Vorübungen, endlich die von Grosse; alle können sich aber noch nicht von Versregeln trennen, selbst Grosse nicht, trotzdem er sonst gegen das mechanische Lernen eingenommen ist.

Von den letzteren unterscheidet sich wenig die 2. verbesserte des grammatischen Teils von A. Führers *Vorschule für den Unterricht im Lat.* Sie schliefst mit den Paradigmen der Verba a ist nach Schultz' Kleiner lat. Sprachlehre und dessen Übungsbuche beitet. Endlich liegt die *Lat. Formenlehre zum wörtlichen Auswe lernen* von Perthes-Gillhausen in 5. Aufl. vor. Gillhausen hat gemäfs den Beschlüssen der pommerschen Direktoren-Versammlung 1879 die deutsche Bedeutung den in den Abschnitten über die De tion vorkommenden Wörtern beigefügt, die Präpositionen und wicht Verbalkomposita neu aufgenommen, manches Entbehrliche getilgt, nicht alles: so hätten virus, cardo cuneatus, ensis tectus, callis ig sulfur luridum wegbleiben können. Sehr dankenswert ist die Aufz der wichtigsten Belege der in dem Sexta- und Quintakursus bere Lesebuche vorgekommenen Verbalformen; sie werden unter den ein Verben im Verzeichnis namhaft gemacht. Anstalten, an welchen Formenlehre eingeführt ist, können gerade um der Einheit des systems willen die Syntax von Ziemer-Gillhausen als ihre Fortsetzu brauchen, denn diese Syntax ist ganz in Perthes' Geiste gehalten – die Abschnitte über den Acc. c. inf. und Abl. abs. — und kann d als unmittelbare Fortsetzung betrachtet werden.

Mit Freuden und Dank gegen den Bearbeiter können wir beri dafs der II. Band von F. Neues *Formenlehre der lat. Sprache* von C. Wagener vollendet vorliegt. Auf 1000 Seiten behandelt er liche lat. Formen der Adjektiva, Numeralia, Pronomina, Adverbia positionen, Konjunktionen, Interjektionen. Mit einer echt deutsche opfernden Hingebung an die Sache hat Wagener das unendliche M gänzlich neu bearbeitet und so dem deutschen Gelehrtenfleifse und deu Gelehrtentüchtigkeit ein neues Denkmal gesetzt. Dem Grammatik solch Nachschlagewerk nicht gut entbehrlich. Es sollte darum in Gymnasialbibliothek seinen Platz finden.

III. Lese- und Übungsbücher.

Wie ein Lese- und Übungsbuch für die einzelnen Stufen d Unterrichts beschaffen sein mufs, um den neuen Lehrplänen zu ge ist im vorigen Jb., IV 59 kurz bemerkt worden, vgl. dazu Ziem Gm. 382 ff.

Die älteren Bücher haben, um ihren Besitzstand nicht zu ver in gröfster Hast der neuen Mode sich gefügt und ihr Gewand d mehr oder weniger geändert. andere wie Ostermann erscheinen i neuem Kleide, so dafs sie nicht wiederzuerkennen sind; daneben

neue auf den Plan, die von Hause aus nach den Lehrplänen zugeschnitten sind.

Für VI. V. IV. Unbekümmert um die Lehrpläne, aber im Vertrauen darauf, eine gründliche und bequeme Einführung in das Latein zu bieten, hat K. Bruchmann ein neues Lat. Lesebuch für VI und V geschaffen. Man kann nicht sagen, dafs auf den ersten Wurf etwas Vollendetes geboren ist. Sichtbar ist gute Stoffwahl und planvolles Vorwärtsschreiten vom Leichteren zum Schwereren, nur im Anfang geht Verf. zu schnell vorwärts, indem er auf den ersten Seiten zuviel mit einem Male lehrt. Wir tadeln nicht den Beginn mit dem Indikativ Praes. Akt., wohl aber, dafs die I. und II. Dekl. gleich im ersten Stücke zusammen auftreten und Verba wie iuvare und dare bereits auf S. 1 und 2 erscheinen. Besonders störend sind aber die häufigen Einschiebungen von Bemerkungen und Vokabeln im Texte, das Fehlen eines alphabetischen Wörterverzeichnisses, die übergrofse Länge der Stücke, die oft mehr als eine Seite füllen. Hier waren kleinere, übersichtliche Einheiten mit Überschriften herzustellen. Auf den kleinen Sextaner müssen so lange Stücke geradezu deprimierend wirken. Und wozu ihn mit Vokabeln wie palea, ferula, hydrus, pistrinum, ungula beschweren? S. 73 besser sarcinae (als sarcina) Gepäck; S. 74 steht gegen die neue Orthographie „mannic*h*faltig“. Etwas zu früh erscheint auf S. 16 possum mit allen seinen Formen. Zusammenhängende Stücke passenden Inhalts sind gegeben; aber die deutschen Stücke schliefsen sich weder in V noch in VI diesen genügend an, sondern bringen nur, allerdings gut deutsch gehaltene, Einzelsätze. Wie schön liefsen sich die kleinen Fabeln und geschichtlichen Stoffe nicht variieren? Lobenswert ist wiederum die sachlich richtige Behandlung des Acc. c. inf. S. 138, obwohl sie wie der Abl. abs. für das Bedürfnis des Quintaners viel zu spät, erst am Ende des Kursus, erscheint. Kurz, bis jetzt wird das wirklich Gute an diesem Buche, das Fr. Müller in seiner Anz. BphW. 1893 413 gebührend würdigt, zu sehr durch allerlei recht fühlbare Mängel in Schatten gestellt; vielleicht schafft eine zweite Auflage hierin Wandel. Wir schätzen den Verf. hoch als geistvollen Sprachforscher und Geist und Seele der Sprache erschliefsenden Psychologen, und waren daher überrascht, ihm auf einem so fremdartigen Gebiete zu begegnen.

Nach Bruchmanns Lehrgang wandelt der Schüler eine oft rauhe, dornenvolle, schwierige Bahn, die zum Teil durch wüstenartige Landstriche führt, hier und da von ergötzenden Oasen unterbrochen. Wie ganz anders mutet den Anfänger H. Meurers *Odyssea latine* und den Quintaner dessen *Ilias latine* an! Beide müssen ihnen wie ein Lustgarten einer homerischen Königsburg, wie die Gärten des Alkinoos vorkommen. Mit dem ihm eigenen, aus seinem Pauli Sextani liber bekannten Erzählertalent hat er hier, ganz im Sinne der Lehrpläne, ein fesselndes lat. Lesebuch für VI und V mit einheitlichem, vorzüglich gegliedertem und gruppiertem Stoffe geschaffen, der zwar zusammenhängend, aber doch so einfach und

anziehend ist und so viele abwechselnde Bilder selbst mit hübschen kleinen lat. Verschen nach und nach entrollt, dafs es eine Lust sein mufs, an diesem Stoffe zu lernen. Hier wird der Inhalt der Odyssee und Ilias im Rahmen möglichst kleiner Einheiten bald in Form der Erzählung oder Beschreibung, bald in Briefen und Gesprächen mit so meisterhaftem Geschick vorgeführt, wie es bisher nur selten in einem Elementarbuche mit zusammenhängendem Stoffe begegnete. Eins freilich mufs man auch hiermit in Kauf nehmen: ohne seltene, in späterer Lektüre nicht wieder auftretende Worte geht es nicht ganz, und gerade der allererste Anfang dürfte sich für Schüler und Lehrer etwas schwierig gestalten. Alle deutschen Übungsstücke sind echt deutsch, variieren die lat. Stücke stets in zusammenhängender Form, nehmen aber weniger Raum ein, ganz im Sinne der Lehrpläne, und der Wortschatz endlich ist, wie man es bei Meurer gewohnt ist, mit ausgezeichneter Sorgfalt und so praktisch angelegt, dafs dessen beide Teile für VI und V in einem Bande vereinigt werden können. Alle bei Nepos und Cäsar vorkommenden Wörter sind durch fetten Druck augenfällig hervorgehoben. Man mufs dem Verf. zu diesem gelungenen und seinen Pauli Sextani liber weit übertreffenden Werke aufrichtig Glück wünschen; ohne Zweifel findet dasselbe bald in den Schulen Eingang, denn kaum je hat sich pädagogisches Geschick mit dichterischer Gabe so vereinigt gefunden.

Die Ostermannschen Übungsbücher waren von einsichtiger Kritik bereits zu den Toten geworfen und sie wären klanglos verschollen, wenn ihnen nicht ein Retter in der Person eines H. J. Müller genaht wäre. Nach den vorliegenden drei Teilen für VI—IV zu schliefsen, feiern sie durch ihn eine fröhliche Auferstehung; aber das ist nicht mehr das alte, baufällige und morsche System, es ist alles neu geworden. Vom ganzen Ostermann ist weiter nichts als der Name auf dem Titel geblieben, und auch dieser hätte von Rechtswegen getilgt werden müssen, nur die Pietät des Bearbeiters hat ihn noch erhalten. Müllers Elementarbuch also macht den Eindruck, als wäre es aus mehr als zwanzigjähriger Unterrichtspraxis in VI heraus geschaffen, oder als hätte es einen Schulmann zum Verfasser, der seine Sextaner und die für sie passende Methode sein Leben lang behandelte, nicht aber einen Gelehrten, dem Livius gleichsam das tägliche Brot ist. Es beginnt allerdings mit kleinen Einzelsätzen; diese haben aber wenigstens keinen banalen Inhalt, und es folgen bald Lesestücke aus der griechischen und römischen Sage und treten im zweiten Halbjahre in den Vordergrund; die meisten sind auch nicht zu lang. Mehr Lob verdient aber der methodische Lehrgang und die Wahl des Wortschatzes, der vor der Gestaltung des Übersetzungsstoffes festgestellt wurde, das geordnete Vokabular, dem nur noch die Adverbia und Präpositionen fehlen; sie erscheinen erst im 2. Teile. Die vielen störend wirkenden Bemerkungen in den lat. Texten sollten erheblich eingeschränkt werden; die Stücke werden doch in der Klasse gelesen, und diese Bemerkungen sind eine mündliche Sache des Lehrers. Im Quinta-Teile über-

wiegen die zusammenhängenden Stücke die Einzelsätze; im Quarta-Teile tritt die fortlaufende biographische Geschichtserzählung ein, dem Geschichtspensum der Klasse entsprechend, eine Darstellung der griechischen Geschichte bis zur Schlacht bei Mantinea sowie eine Übersicht über die römische Geschichte im Zeitalter der punischen Kriege bis Marius; auch der Quinta-Teil hat den reichlichen Erzählungsstoff aus der alten Sage und Geschichte entnommen. Die Gründe für die Verwerfung des Nepos sind die bereits (Jb. V, IV 40) von Hans Müller in der Vorrede zu seinem De viris illustribus geltend gemachten; sie erscheinen uns aber nicht so gewichtig, dafs man diesen Autor ganz verdammen müfste, vgl. unten S. 64 Nepos. Was H. J. Müller an die Stelle setzt, ist allerdings leichter, einfacher und durchsichtiger und wohl geeignet zur Vorbereitung auf die Cäsarlektüre, es ist auch sprachlich und sachlich korrekt, aber die Hauptsache ist doch, dafs nun auf diese Weise durch die Biographieen von Männern, die im Nepos fehlen, die lat. Lektüre der Quarta in Fühlung mit dem Geschichtsunterricht bleibt, und diese pädagogische Rücksicht söhnt uns mit dem neuen Stoffe aus. Dieser Quartateil ist besonders noch dadurch wertvoll, dafs er nicht blofs das Übungsbuch zum Übersetzen ins Lat. mit umfafst, sondern auch die lat. Grammatik auf dieser Stufe durch passende Verteilung des Lehrstoffs, kurze Regeln und 142 zusammengestellte Musterbeispiele ersetzt. Die Ausstattung aller Teile ist die denkbar vorzüglichste. Und so braucht man kein Seher zu sein, um es zu verkünden, dafs dies neue Unterrichtswerk bald weite Verbreitung finden wird.

Neue zum Teil nach den neuen Lehrplänen gearbeitete Auflagen liegen vor von den Lese- und Übungsbüchern von Holzweifsig (VI. IV), Schönborn (VI. V), V. Müller (VI), A. Müller (VI), H. Müller (IV), Perthes (VI), F. Schultz (VI), Lutsch (VI. V), Lattmann (V), Führer (V), Busch-Fries (V), Weller (V). Die Einrichtung der meisten derselben ist aus den früheren Jbb. genügend bekannt; es bedarf daher hier nur weniger ergänzenden Bemerkungen. Zunächst haben sie das gemeinsam, dafs im Hinblick auf die verkürzte Stundenzahl auch der Stoff selbst beschnitten. weniger Wichtiges beseitigt worden ist. Holzweifsigs Übungsbuch für VI[5] hat dafür gröfseren Druck erhalten, das für V[4] ist auch im Wörterverzeichnis gebessert worden. — Schönborns Lat. Lesebuch für VI[24] und für V[14] liegt in vier Teilen, bearbeitet von P. Schwieger vor; der 3. Band nämlich enthält die Wörterverzeichnisse und einen grammatischen Anhang für V, der in der Formenlehre eine Ergänzung des Anhangs im Sextanerteile bildet und einen syntaktischen Abrifs hinzufügt; ein viertes Heftchen dient der Präparation für den Sextaner. Das Pensum für Sexta hätte auch in Hinsicht des Wortschatzes durch gröfsere Berücksichtigung der alten Sage noch mehr vereinfacht werden können; die meisten der 300 übersichtlich zusammengestellten proverbia et sententiae gehören auf spätere Stufen. Warum in beiden Teilen Stücke über Catilina vorkommen, bleibt auffallend; die res gestae regum populi Romani S. 107—131 passen

auch eher für IV als für V, dafür besser Stoffe aus der griechischen Sage wie bei H. J. Müller; überhaupt ist der Lesestoff im Quintanerteile zu umfangreich, während der Übersetzungsstoff das rechte Mafs hält. Im übrigen ist die gründliche Neubearbeitung sorgfältig und geschickt, die Ausstattung lobenswert. — Zugleich mit V. Müllers Sextanerbuche[1] Ausgabe B, welches bekanntlich eine heilsame Verbindung zwischen Lat., Deutsch und Geschichte herstellt, so dafs der Schüler in diesem Vorstellungskreise heimisch wird, ist neu der Teil für IV, nach Livius bearbeitete Stücke aus der Königs- und Heldenzeit des römischen Volkes, erschienen, eine passende Fortsetzung zu der griechischen Geschichte im Quintabuche. Der Stoff ist weise begrenzt, 57 Seiten lateinische, 55 Seiten deutsche Stücke, 24 Seiten Regeln und Musterbeispiele, die nur — gleichwie die von H. J. Müller — den erheblichen Verstofs gegen die Lehrpläne begehen, dafs sie nicht aus der Lektüre entnommen sind. Die Lektüre hätte doch so eingerichtet werden können, dafs sie Gelegenheit bot, das grammatische Pensum mit einzuüben. Trotzdem noch ein doppeltes Wörterverzeichnis mit Phrasen den Schlufs bildet, ist das Ganze doch nur 196 S. stark, ein Umstand, der zu seiner Empfehlung sehr viel beiträgt. — Bleskes *Elementarbuch der lat. Sprache*, in 10. Auflage bearbeitet von A. Müller, ist so eingerichtet, dafs die betreffenden Abschnitte aus der Formenlehre, beginnend mit den regelmäfsigen Verben den lat. und deutschen, angemessen kurzen Übungsstücken vorangehen; — würden sie nicht noch zweckmäfsiger ihnen folgen? Zusammenhängende Stücke, doch verhältnismäfsig nicht gerade viele, sind hinzugekommen. Auch dieser Lehrgang macht, wie die meisten vorher genannten, eine besondere Grammatik für die Unterstufe entbehrlich. — Perthes *Lat. Lesebuch für die VI der Gym. und Rg.* nebst *Gramm.-etymol. Vokabularium*[5], bearbeitet von W. Gillhausen, ist zwar bereits vor den neuen Lehrplänen erschienen, wird aber auch so von denen gern weiter gebraucht oder befürwortet werden können, welche mit H. J. Müller, Bruchmann und Schwieger u. a. glauben, dafs trotz der neuen Lehrpläne Einzelsätze nicht entbehrlich sind. Sie treten hier freilich so überwiegend auf und der Vokabelschatz ist zum Teil so entlegen, dafs die Freunde der Perthesschen Methode, zu denen wir uns zählen, in deren Interesse wünschen müssen, dafs in der nächsten Auflage hierin Wandel geschafft wird; sonst dürfte der Besitzstand erheblich geschmälert werden. — F. Schultz *Lat. Übungsbuch für VI*[15] ist von J. Weisweiler vollständig umgearbeitet worden. Hier sind die Vorzüge der älteren Unterrichtsweise bewahrt und doch die neuen lehrplanmäfsigen Anforderungen in ausreichendem Mafse erfüllt; es ist eine ähnliche Verjüngung des alten Schultzschen Übungsbuches geschaffen, wie sie durch H. J. Müller den Ostermannschen Büchern zuteil geworden ist. Von didaktischem Geschick und pädagogischer Einsicht zeugt der ganze Lehrgang, besonders aber die Behandlung der III. Deklination nach Stämmen und die Scheidung der Substantiva nach ihrem Geschlecht auch im Vokabular, wodurch gesondert

Aufführung der Ausnahmen überflüssig wurde. Beseitigt möchte man nur sehen einzelne entlegene Wörter und den hier und da zu abstrakten Inhalt der sonst glücklich in gemeinsamem Vorstellungskreise sich bewegenden Sätze. Der nach gleichen Grundsätzen umgearbeitete Quintateil soll noch im Laufe dieses Jahres fertig vorliegen.

J. Frei, *Lat. Übungsbuch für Anfänger* [8], besorgt von E. Walder ist ein für unsere Verhältnisse nicht geschaffener und darum auch nicht passender Lehrgang. Er enthält nach einem grammatischen Abrifs „Syntaktische Regeln zu den Übungsstücken“ (25 S.) etwa den Stoff für VI und V, lat. und deutsch, wohl für die Schweizer Schulen berechnet, mit dem Verbum beginnend, im wesentlichen Einzelsätze, die Vokabeln unter jedem Stücke ohne Ordnung nach den Redeteilen. Wir können daher über den Erfolg dieser Methode kein Urteil abgeben. -- O. Lutsch teilt in einem *Begleitwort* zur 2. Aufl. seiner Lehr- und Lesebücher für VI und V die nach den neuen Bestimmungen nötig gewordenen Änderungen mit und verteidigt sein Werk gegen J. Lattmanns verurteilende Kritik in dessen *„Verirrungen des lat. Elementarunterrichts“*. — Th. Lohmeyer hat der 3. Aufl. seiner *Kleinen deutschen Satz- und Formenlehre* einen Nachtrag hinzugefügt, welcher Geschichtliches über die deutsche Sprache sowie das Lautverschiebungsgesetz und eine Wortbildungslehre enthält. Wir erwähnen dies deshalb, weil auf das Lateinische hier Rücksicht genommen ist, wie ja dieses durchaus brauchbare Büchlein für die Klassen VI—III höherer Lehranstalten mit Latein berechnet ist.

Die nun folgenden Lehrbücher sind nur für die **Quinta** bestimmt. An erster Stelle verdient Lattmanns *Lat. Übungsbuch* mit Formen- und Satzlehre, welche den deutschen Übungsstücken voraufgeht, genannt zu werden. Die neue 7. Aufl. richtet sich genau nach den neuen Bestimmungen, das Grammatische aus der Lektüre zu gewinnen und im Anschlufs an sie zu üben. Wie in der Grammatik Lattmanns ist nun das Part. Perf. Pass. im Neutrum als Stammform aufgestellt, so dafs daraus eine Übereinstimmung mit den deutschen Stammformen „nehme, nahm, genommen“ sich ergiebt, und ebenso ist auch hier der Acc. c. inf. und Abl. abs. nebst manchem anderen in untadliger Weise richtig abgeleitet und erklärt, was man in den meisten Grammatiken und Elementarbüchern leider vermifst. Dafs hier eine richtige Induktion im Sinne der Lehrpläne durchweg und systematisch geübt wird, daran ist nicht zu zweifeln. Gerade deshalb verdient das Werk alle Beachtung. — In dem Buche von Busch-Fries [3] sind die Deponentia nun aus dem Sextanerteile herübergenommen, die deutschen Stücke verringert, manches vereinfacht. — Der *Übungsstoff* von A. Führer [2] sollte die Einzelsätze auf dieser Stufe auch nicht im Anfange so sehr bevorzugen und die Übungen zum Acc. c. inf. und Abl. abs. nicht an den Schlufs des Buches setzen, den passiven Imperativ nicht einüben. Die Vorzüge des Buches, z. B. die passende Wahl des Wortschatzes, sind Jb. I 160 und II B 92 erwähnt. — Im Anschlufs an Stegmanns Grammatik gehalten ist das *Übungsbuch* von

Kautzmann, Pfaff und Schmidt, nach Form und Inhalt durch brauchbar. — Freunde zusammenhängenden Lesestoffs auch für di Stufe haben immer die einfache Darstellungsweise des Wellerschen *L buchs aus Herodot* mit seinem anziehenden Stoffe empfohlen und g verwendet. Sie werden daher die neue Bearbeitung der 18. Aufl. Ed. Wolff um so freudiger begrüfsen, weil diese manche Mängel frühe Auflagen endlich beseitigt und konform den Lehrplänen den Wortstoff gestaltet, dafs er eine Vorstufe zu Cäsar und Nepos bildet; man hübsche Bereicherung des Inhalts nebst einer Karte vom Schauplatz ersten Perserkriege ist hinzugekommen, anderes gestrichen worden. besserer Ausstattung nimmt der Lesestoff nun den reichlichen Raum 114 Seiten ein, der in keiner Quinta in einem Jahre ganz zu bewälti ist. Ein im Anschlufs hieran bearbeitetes Übungsbuch zum Hinüberse soll nächstens folgen, so dafs das von Bolle herausgegebene nur für äl Auflagen benutzbar bleibt. Seine Ausstattung ist zu dürftig und s mit dem Werte des Buches in gar keinem Einklang.

Zum Gebrauche für die **Quarta** (3. Klasse) bestimmt, sind uns gende Bücher zugegangen: die lat. Lesebücher von J. Schmidt (und von H. Müller [2], das lat. und deutsche Übungsbuch von Hellmı Gebhard [2] und das Übungsbuch von Lattmann [7]. Über das Qua buch von H. Müller (De viris illustribus) ist ausführlich Jb. V, IV berichtet worden. Es hat ein alphabetisches Wörterverzeichnis erha Wie wir damals erwarteten, hat es die verdiente Beachtung und in Anstalten Eingang gefunden. — Das *Lesebuch* von Joh. Schmidt hält als Einleitung etwas von dem Leben und den Schriften des Nepos Curtius Rufus, einen kurzen Lebensabrifs Alexanders d. Gr. Dann fo sechs vitae des Nepos nach dem Texte von Weidner und C. P. Schn 18 ausgewählte Stücke aus Curtius, welche das Charakterbild des He zeichnen sollen; ein besonderes Heft enthält Anmerkungen, Vokabeln Phrasen. Die Verweisungen geschehen hier auf Scheindlers Gramma Zwei Karten sind dem brauchbaren Buche beigegeben. — Der st leibige Band von H. Hellmuth und T. Gebhard bietet ein bu Vielerlei: Syntaktische Vorübungen mit Beispielen, deutsche Übungsstü zur Wiederholung des Pensums der 2. Klasse, 136 Seiten sowohl lat. deutsche Übungsstücke mit zahlreichen Einzelsätzen und Erzählun 70 Seiten zusammenhängenden lat. Lesestoff, Kanon der Synonyma stilistischen Regeln für die ersten drei Klassen, die wichtigsten gle lautenden deutschen Transitiva und Intransitiva, endlich zwei Wörter zeichnisse. Da dies in einem Jahre nicht alles durchgearbeitet wei kann, so hätte der reichliche Stoff des sonst gut gearbeiteten Bu noch weiter beschränkt werden können. — Lattmanns Übungsbuch eine Umgestaltung nicht nötig gehabt; der syntaktische Lehrstoff wı schon in den früheren Auflagen aus der Lektüre abgeleitet. Neu ist die Heranziehung des Lesestoffs aus der Quinta in den Anfangsstüc eine erspriefsliche Wiederholung, sodann tritt Nepos ein. Voran ste

stilistische Regeln, Synonyma und Phrasen. Es gilt von diesem Buche das S. 59 abgegebene Urteil.

Millers *Lat. Ferienaufgaben*, nun in 3. Aufl. erschienen, sind Jb. III B 97 erwähnt worden. In einem besonderen Heftchen stehen jetzt auch Hinweisungen auf Ellendt-Seyfferts Grammatik 30.—35. Aufl. Sonst ist nichts verändert. — Der 2. Teil von Hoffmann-Votsch *Übungsbuch* für die mittleren Klassen (über den 1. Teil s. Jb. VI IV 65) hat manche Wünsche der Kritik berücksichtigt. Nach Abschnitten zum Zweck der Wiederholung der Lehre von der Kongruenz und der Kasuslehre bringt es die nominalen Verbalformen, die Tempus- und Moduslehre zur Einübung. Einzelsätze sind zum Glück verschwunden; der Stoff lehnt sich an die Schulschriftsteller an und ist zweckmäfsig verarbeitet, wenngleich nach den neueren preufs. Lehrplänen eine gröfsere Berücksichtigung Cäsars und engerer Anschlufs an ihn erwünscht gewesen wäre; dies haben die Verf. absichtlich vermieden, aber es ist wohl nicht im Interesse des tüchtigen Buches, das sich zwar an Stegmanns Grammatik anschliefst, aber auch ohne diese benutzbar sein würde.

Für die **Tertia** sorgen eine Anzahl neuer Übungsbücher. Speziell für die U III Holzweifsig in einem neuen Buche mit Stoffen, die den Lehrplänen genau entsprechend sämtlich an die Cäsarlektüre der Klasse angelehnt sind (b. G. I, 1—29. II. III. IV), brauchbar und ausreichend sowohl für Einübung der grammatischen wie der stilistischen Regeln, aber auch für Befestigung bezw. Aneignung des Inhalts. Die Beispiele zur Ableitung grammatischer Regeln in der II. Abteilung wären nur dann zweckdienlich, wenn durch sie eine Grammatik für diese Stufe überflüssig gemacht werden sollte. Da die Regeln aber fehlen, nicht formuliert, sondern nur angedeutet sind, so ersetzen sie eine Grammatik nicht ganz und können daher nur als Ergänzung derselben dienen. Da ist es aber wünschenswert, dafs die daneben gebrauchte Grammatik wenigstens Nepos- und Cäsarbeispiele bevorzugt. Dieser Versuch der lehrplanmäfsigen Induktion gereicht trotzdem dem Buche nicht zum Schaden und verdient die Beachtung der Lehrer dieser Klasse. Aber ein Übersetzungsdeutsch wie 61, 2; 64, 2 u. ö. mit zwei untergeordneten Relativsätzen sollte auf dieser Stufe und überhaupt nicht aufgetischt werden; auf andere Mängel dürfte die Kritik noch aufmerksam machen, welche wünschen mufs, dafs ein den Unterricht so erleichterndes Hilfsmittel Eingang finde. — Durch geschickte Bearbeitung und ein so gutes Deutsch, wie man es in Büchern der Art selten trifft, zeichnen sich die *Übungsstücke nach Cäsar* von A. Detto und J. Lehmann aus. Es sind zwei Teile, Buch I—IV, bezw. V—VII enthaltend. Die Verf. verzichteten aus Gründen, die sie im Vorwort entwickeln, auf unmittelbaren Anschlufs an bestimmte Kapitel der Grammatik, halten sich aber eng an die Darstellung Cäsars, wie es die neuen Anforderungen gebieten. Die Lesbarkeit des deutschen Textes hat durch dies Verfahren sehr gewonnen; der Schüler lernt so manche geschmackvolle Ausdrucksweise auch für die Übersetzung ins Deutsche. Die Schwie-

rigkeit, zugleich dem Geist der deutschen Sprache und den Kräften de Schüler gerecht zu werden, scheint uns hier glücklich gelöst. — Fas dasselbe läfst sich von F. Pätzolt, *Lat. Übungsbuch* im Anschlufs a Cäsar II. Teil sagen. Die Erzählung nach I, 30—54 und V—VII is für die O III bestimmt. Im Texte finden sich kurze Hinweise auf ein drei Seiten einnehmende Anleitung zum Übersetzen und auf bestimmt früher gelesene Cäsarstellen. — Für die V. Klasse des humanistische Gymnasiums und den zweiten Kurs des Rg. ist ein neues Übungsbuc von O. Lang und H. Diel bestimmt, zu Buchners Sammlung lat. Übungs bücher gehörig und die Grammatiken von Englmann und Landgraf berück sichtigend. Nur wenige Stücke buntesten Inhalts aus der alten un neueren Geschichte, z. B. von den Langobarden und von der Schlach bei Belfort, unterbrechen die ganzen Abschnitte mit Einzelsätzen zun Teil aus Nepos und Cäsar; oft sind lat. Mustersätze vorausgeschickt den Schlufs bilden gegen hundert Synonyma und Stilregeln. Sicherhei im Gebrauch der grammatischen Regeln wird aber weniger dadurch erzielt dafs der Schüler Seiten von Sätzen überträgt, für welche er ohne Wah und Nachdenken immer dieselbe Konstruktion oder Konjunktion anwende kann, als vielmehr dadurch, dafs er bei jedem Satze prüfen mufs, welch der verschiedenen Möglichkeiten zutrifft. Und diese Prüfung braucht ma einem Schüler der O III oder U II nicht mehr zu ersparen. Es ist dahe kaum nötig, ihm die Paragraphen der Grammatik nach der Reihe i deutschen Einzelsätzen einzudrillen.

Für die oberen Klassen sind fünf Übungsbücher zu verzeichnen E. Zimmermann bringt die Fortsetzung zu seinen im vorigen Jb. IV, 66 erwähnten Übungsstücken; diese schliefsen sich hier an Cic. Cat. und Sall. Cat. an; an Zahl 151 sind sie mehr oder weniger frei behandelt, abe alle lesbar und im Geist der neuen Lehrpläne, die Lektüre zu fördern, zu unterstützen und zu ergänzen, gehalten. — Württemberg galt zwa bisher immer als ein Land, wo die Kompositionen am üppigsten gediehen, ob aber unter den veränderten Umständen dort noch Holzers *Übungsstücke III* mit ihren vielfachen modernen Stoffen lebensfähig sind, mufs die dortige Erfahrung selbst entscheiden. Solche modernen, nicht an die Lektüre angelehnten Stücke haben doch immer das Nachteilige, dafs man dem Schüler mit einem bunten Gemisch von Anmerkungen zu Hilfe kommen mufs. — Wer also der Ansicht ist, dafs alles mündliche und schriftliche Hinübersetzen, das nicht zu den einzelnen Zweigen des lat. Unterrichts nach Form und Inhalt in der unmittelbarsten Beziehung steht, nur wenig Nutzen bringt, wird R. Köpkes *Aufgaben IV für O II und I*, in 3. Aufl. bearbeitet von H. Kehr vorziehen. Nach Wiederholungsstücken über die Kasuslehre und die Pronomina folgen Aufgaben im Anschlufs an Liv. XXI—XXIII, Cicero de imp., pro Mur., pro Arch., Phil. I, Laelius, Cato maior und eine gröfsere Zahl freier Aufgaben. Diese letzten, 100 Seiten stark, hätten im Hinblick auf die neuen Lehrpläne besser wegbleiben können, zumal sie der Form der tractatio mit

ihrem rhetorischen Beiwerk nicht entraten und das Buch auch ohne sie noch stattlichen Umfangs sich erfreut. — Manchem werden gerade jetzt H. Eichlers *Variationen zu Tacitus' Annalen* recht erwünscht sein. Sie machen einen recht guten Eindruck, sind einfacher als die von Schultefs gehalten und geeignet, die gewonnenen grammatischen und stilistischen Kenntnisse des Schülers zu befestigen. — Wir sagten im vorigen Jb. IV, 68, dafs Universitätslehrer solche Stilbücher, wie die von Köpke, Mayer, Thiele u. a. fortan beachten müfsten, denn ihnen wird nunmehr die Aufgabe zufallen, das, was das Gymn. jetzt nicht mehr leisten kann, die künftigen Philologen im lat. Stil ausbilden, ergänzend fortzusetzen. Diese neue Aufgabe der Universität fafst auch R. Thiele ins Auge, denn seine *Aufgaben zum Übersetzen ins Lat.* für angehende Studierende der klassischen Philologie, eine Fortsetzung der a. a. O. rühmend erwähnten *Vorlagen*, wollen dem gewifs bald fühlbaren Mangel an passenden Hilfsmitteln dieser Art als ein tirocinium academicum abhelfen. Sie sind nicht blofs formal für diesen Zweck durchaus brauchbar, sondern bieten in ihrer Abrundung und mit ihrem kulturhistorischen Inhalt, ihren Betrachtungen über Theater und Drama der Alten eine erwünschte Ergänzung des lat. Gymnasialunterrichts im Sinne der Konzentration mit Deutsch und Geschichte.

IV. Lektüre.

(Schulschriftsteller, Texte, Kommentare u. dgl.)

Im Einklang mit den an dieser Stelle mehrmals geäufserten Ansichten hat H. Ziemer in Gm. 421 ff. dargelegt, welche Konsequenzen aus den neuen Lehrplänen für die Gestaltung der Schulausgaben sich ergeben. Dieselbe Frage berührt Fügner in Bphw. 715. Er fordert vor allem, dafs die Anmerkungen nichts enthalten, was der Schüler nicht gebrauchen und verstehen kann, z. B. Verweise auf ihm nicht zugängliche oder ihm nicht bekannte Schriften; von einem Aufbau der sprachlichen und sachlichen Unterweisung nach organisch-genetischer Methode fänden sich dagegen kaum einige Anfänge. Wie viel fruchtbringender als die buntscheckigen Notizen bald sprachlicher, bald sachlicher Art, die jetzt meist noch die Texte begleiten, wären an Stelle der Fufsnoten gruppenweise Zusammenstellungen nach dem Inhalt am Ende des Buches: a) Spracheigentümlichkeiten, b) Geschichtliches — und, fügen wir hinzu, Biographisches, z. B. Beiträge zur Charakteristik der handelnden Personen —, c) Geographisches, d) sonstige Realien, in sich geordnet und alle Abschnitte mit den Verweisungen auf das ganze Buch, bezw. mit Rückblicken auf die Lektüre der früheren Klassenstufen? Das ist doch Zusammenfassung und System, Ausnutzung der Apperzeption, das ist Sammlung, keine Zerstreuung, wie sie jetzt noch beliebt ist. „Wir müssen endlich zu Schulausgaben gelangen, die in den Organismus der Schule passen.“

Vor allem kann man nicht zwei Herren zugleich dienen. Lehrern und Schülern gleichmäfsig dienen zu wollen, ist ein unmögliches Beginnen und übrigens auch ein unpädagogischer Gedanke, sagt H. J. Müller richtig. Gerade in den Schülerkommentaren mufs sich die pädagogische Einsicht und Erfahrung der Herausgeber zeigen, — aber diese dürfen sich die Mühe nicht verdriefsen lassen, die Schulausgaben durch Sammlung und Ordnung der aus der Lektüre sich ergebenden Lesefrüchte am Ende der Ausgabe zu wirklichen Schulausgaben zu gestalten. Zwitterdinge wie Doberenz-Dinters Ausgaben und manche Ausgaben der Haupt-Sauppeschen Sammlung „für Schüler und Erwachsene", welche wissenschaftliche Fragen mit in die Erklärungen hineinnehmen, sind fortan abzuweisen. Gerade für die oberen Klassen sollten die Kommentare mehr zu einer klaren, vollen Erfassung des Inhalts, des Sachlichen, dann aber zum Erfassen der Schönheit der Darstellung, der Kunstform, anleiten. Das ist nicht des Berichterstatters einseitige Überzeugung, sie wird vielmehr von Schulmännern geteilt und unterstützt, deren Urteil sonst geschätzt wird.

I. Prosaiker.

Cornelius Nepos. Es ist schon bemerkt worden, dafs angesehene Schulmänner wie H. J. Müller, H. Müller, Lattmann u. a. den Nepos als eine für die IV. ungeeignete Lektüre verdammen. Aber, wenn wir diesen Schriftsteller, wie schon in früheren Jbb., in seiner Bedeutung für den Unterricht würdigen wollen, so dürfen wir uns nicht auf den rein wissenschaftlichen Standpunkt stellen, d. h. wir haben nicht zu fragen, ob er in historischer oder litterar-ästhetischer Hinsicht allen Anforderungen genüge, sondern wir müssen mit Rücksicht auf den Zweck der Erziehung, auf das Bedürfnis und die Fassungskraft der Jugend uns die Frage vorlegen: Inwiefern ist das Werk des Nepos nach Inhalt und Form geeignet, auf die Schüler, für die es bestimmt ist, bildend einzuwirken? Wie diese Frage im Sinne eines charakterbildenden Unterrichts von G. Daichendt (Jb. V, IV 42) zu Gunsten unseres Autors beantwortet wurde, so beantwortet sie allseitig in einer sehr verdienstlichen Pg.-Abh. Joh. Weifsenborn, *Cornelius Nepos in seiner Bedeutung für den Unterricht*, indem er zeigt, dafs Nepos der jugendlichen Fassungskraft gerade angemessen, weder zu schwer, noch zu leicht ist; seine biographische Erzählungsform erleichtert die Verbindung mit dem Geschichtsunterricht, die falschen Angaben kann der Lehrer leicht berichtigen; seine Lektüre ist ethisch bedeutend. Der Bildungsgehalt, den er in sich schliefst, zerlegt sich in einen historisch-wissenschaftlichen, der dazu angethan ist, das Wissen und den geistigen Horizont des Zöglings zu erweitern, in einen ethischen, der auf Gemüt und Charakter einwirkt, in einen logisch-ästhetischen, der besonders der Sprachbildung im Deutschen zu gute kommt, und in einen lexikalisch-grammatischen, der die Kenntnis der lat. Sprache vermittelt. Auch Nepos vermag das von Herbart geforderte vielseitige Interesse zu

erwecken. Wie dies geschehen kann, zeigt Verf. an allen einzelnen vitae nach der Reihe mit Hervorhebung besonders ethisch wichtiger Momente und mit methodischen Fingerzeigen auf die Behandlung im einzelnen. Wer wie wir immer noch für die Lektüre des Nepos eingetreten ist, fühlt durch diese Schrift seine Position gegen die mit Erfolg versuchten Vorstöfse und Angriffe gestärkt.

Die emendierte Nepos-Ausgabe von Völker-Crecelius hat W. Heraeus in 4. Aufl. besorgt. Es sind dies 22 vitae, welche zum Schulgebrauch aus Herodot, Thukydides, Plutarch u. a. berichtigt und ergänzt worden sind. Die Ergänzung ist mafsvoll und geschickt geschehen; es läfst sich darum gegen sie nichts einwenden, vielmehr ist das eine Rettung des Autors für die Schule, die man nur willkommen heifsen kann. — Gegen die Art der Erleichterung der Schülerpräparation, welche O. Stanges *Anleitung zur Vorbereitung auf Nepos* aufweist, möchten wir uns nur deshalb erklären, weil dem Schüler gleich die fertige Übersetzung aller schwierigeren Ausdrücke dargereicht wird. Das ist pädagogisch bedenklich. — Noch viel verwerflicher ist freilich die „wortgetreue Übersetzung“ von C. Rosse, auf welche zu fahnden wir alle Kollegen hiermit ersuchen. Denn diese Heftchen zu je 32 Seiten kleinsten Formats gehören zu den verbotenen Früchten.

Caesar. Über Doberenz-Dinters erklärende Ausgabe des bellum Gallicum ist bereits Jb. V, IV 44 und im Eingange dieses Abschnittes gesprochen worden, Das III. Heft der 9. Aufl. ist jetzt hinzugekommen. Da in der Vorrede ausdrücklich erklärt wird, dafs die hier gegebenen Hilfsmittel der Interpretation für den Lehrer bestimmt sind, so heifsen wir sie willkommen, nicht aber das Verfahren, welches daselbst vorgeschlagen wird, denn es verlangt vom Schüler zu viel auf einmal. Die Belehrungen fast durchweg sprachlicher Art, welche dieser in der That gänzlich umgearbeitete Teil für Buch VII und VIII enthält, sind in ihrer Fülle für den Lehrer wertvoll. Das umfangreiche geographische Register ist genau, noch schätzbarer das sorgfältige grammatische Register, das den Inhalt der zerstreuten Anmerkungen, z. B. über den Gebrauch der Konjunktionen, über die Wortstellung zusammenfafst und so erst recht nutzbar macht. Dadurch erhält gerade dieser Teil eine vermehrte Anziehungskraft, zumal er mit einer Karte Galliens geziert ist. — An Ebelings geschätztem *Schulwörterbuch zu Cäsar*[4], bearbeitet von R. Schneider, wäre nur das auszusetzen, dafs die lat. Ausdrücke mit ihren Bedeutungen in gleicher, und beide in zu kleiner Schrift gedruckt sind; so tritt keins vor dem anderen hervor, und das Auge wird angegriffen. Dies hätte der Teubnersche Verlag, der doch die Bedürfnisse der Schule kennen mufs, nicht dulden sollen. — Nur einverstanden wird man mit der Art und Weise sein, in welcher W. Gillhausen die 3. Aufl. von Perthes' *Lat. deutscher vergleichender Wortkunde zu Cäs. b. Gall.* I (B. I–IV) verändert hat. Während das I. und II. Buch eine Vermehrung erfahren haben, sind die Repetitionsstellen mit Rücksicht auf

anziehend ist und so viele abwechselnde Bilder selbst mit hübschen kleinen lat. Verschen nach und nach entrollt, dafs es eine Lust sein mufs, an diesem Stoffe zu lernen. Hier wird der Inhalt der Odyssee und Ilias im Rahmen möglichst kleiner Einheiten bald in Form der Erzählung oder Beschreibung, bald in Briefen und Gesprächen mit so meisterhaftem Geschick vorgeführt, wie es bisher nur selten in einem Elementarbuche mit zusammenhängendem Stoffe begegnete. Eins freilich mufs man auch hier mit in Kauf nehmen: ohne seltene, in späterer Lektüre nicht wieder auftretende Worte geht es nicht ganz, und gerade der allererste Anfang dürfte sich für Schüler und Lehrer etwas schwierig gestalten. Alle deutschen Übungsstücke sind echt deutsch, variieren die lat. Stücke stets in zusammenhängender Form, nehmen aber weniger Raum ein, ganz im Sinne der Lehrpläne, und der Wortschatz endlich ist, wie man es bei Meurer gewohnt ist, mit ausgezeichneter Sorgfalt und so praktisch angelegt, dafs dessen beide Teile für VI und V in einem Bande vereinigt werden können. Alle bei Nepos und Cäsar vorkommenden Wörter sind durch fetten Druck augenfällig hervorgehoben. Man mufs dem Verf. zu diesem gelungenen und seinen Pauli Sextani liber weit übertreffenden Werke aufrichtig Glück wünschen; ohne Zweifel findet dasselbe bald in den Schulen Eingang, denn kaum je hat sich pädagogisches Geschick mit dichterischer Gabe so vereinigt gefunden.

Die Ostermannschen Übungsbücher waren von einsichtiger Kritik bereits zu den Toten geworfen und sie wären klanglos verschollen, wenn ihnen nicht ein Retter in der Person eines H. J. Müller genaht wäre. Nach den vorliegenden drei Teilen für VI—IV zu schliefsen, feiern sie durch ihn eine fröhliche Auferstehung; aber das ist nicht mehr das alte, baufällige und morsche System, es ist alles neu geworden. Vom ganzen Ostermann ist weiter nichts als der Name auf dem Titel geblieben, und auch dieser hätte von Rechtswegen getilgt werden müssen, nur die Pietät des Bearbeiters hat ihn noch erhalten. Müllers Elementarbuch also macht den Eindruck, als wäre es aus mehr als zwanzigjähriger Unterrichtspraxis in VI heraus geschaffen, oder als hätte es einen Schulmann zum Verfasser, der seine Sextaner und die für sie passende Methode sein Leben lang behandelte, nicht aber einen Gelehrten, dem Livius gleichsam das tägliche Brot ist. Es beginnt allerdings mit kleinen Einzelsätzen; diese haben aber wenigstens keinen banalen Inhalt, und es folgen bald Lesestücke aus der griechischen und römischen Sage und treten im zweiten Halbjahre in den Vordergrund; die meisten sind auch nicht zu lang. Mehr Lob verdient aber der methodische Lehrgang und die Wahl des Wortschatzes, der vor der Gestaltung des Übersetzungsstoffes festgestellt wurde, das geordnete Vokabular, dem nur noch die Adverbia und Präpositionen fehlen; sie erscheinen erst im 2. Teile. Die vielen störend wirkenden Bemerkungen in den lat. Texten sollten erheblich eingeschränkt werden; die Stücke werden doch in der Klasse gelesen, und diese Bemerkungen sind eine mündliche Sache des Lehrers. Im Quinta-Teile über-

wiegen die zusammenhängenden Stücke die Einzelsätze; im Quarta-Teile tritt die fortlaufende biographische Geschichtserzählung ein, dem Geschichtspensum der Klasse entsprechend, eine Darstellung der griechischen Geschichte bis zur Schlacht bei Mantinea sowie eine Übersicht über die römische Geschichte im Zeitalter der punischen Kriege bis Marius; auch der Quinta-Teil hat den reichlichen Erzählungsstoff aus der alten Sage und Geschichte entnommen. Die Gründe für die Verwerfung des Nepos sind die bereits (Jb. V, IV 40) von Hans Müller in der Vorrede zu seinem De viris illustribus geltend gemachten; sie erscheinen uns aber nicht so gewichtig, dafs man diesen Autor ganz verdammen müfste, vgl. unten S. 64 Nepos. Was H. J. Müller an die Stelle setzt, ist allerdings leichter, einfacher und durchsichtiger und wohl geeignet zur Vorbereitung auf die Cäsarlektüre, es ist auch sprachlich und sachlich korrekt, aber die Hauptsache ist doch, dafs nun auf diese Weise durch die Biographieen von Männern, die im Nepos fehlen, die lat. Lektüre der Quarta in Fühlung mit dem Geschichtsunterricht bleibt, und diese pädagogische Rücksicht söhnt uns mit dem neuen Stoffe aus. Dieser Quartateil ist besonders noch dadurch wertvoll, dafs er nicht blofs das Übungsbuch zum Übersetzen ins Lat. mit umfafst, sondern auch die lat. Grammatik auf dieser Stufe durch passende Verteilung des Lehrstoffs, kurze Regeln und 142 zusammengestellte Musterbeispiele ersetzt. Die Ausstattung aller Teile ist die denkbar vorzüglichste. Und so braucht man kein Seher zu sein, um es zu verkünden, dafs dies neue Unterrichtswerk bald weite Verbreitung finden wird.

Neue zum Teil nach den neuen Lehrplänen gearbeitete Auflagen liegen vor von den Lese- und Übungsbüchern von Holzweifsig (VI. IV), Schönborn (VI. V), V. Müller (VI), A. Müller (VI), H. Müller (IV), Perthes (VI), F. Schultz (VI), Lutsch (VI. V), Lattmann (V), Führer (V), Busch-Fries (V), Weller (V). Die Einrichtung der meisten derselben ist aus den früheren Jbb. genügend bekannt; es bedarf daher hier nur weniger ergänzenden Bemerkungen. Zunächst haben sie das gemeinsam, dafs im Hinblick auf die verkürzte Stundenzahl auch der Stoff selbst beschnitten, weniger Wichtiges beseitigt worden ist. Holzweifsigs Übungsbuch für VI^{5} hat dafür gröfseren Druck erhalten, das für V^{4} ist auch im Wörterverzeichnis gebessert worden. — Schönborns Lat. Lesebuch für VI^{24} und für V^{14} liegt in vier Teilen, bearbeitet von P. Schwieger vor; der 3. Band nämlich enthält die Wörterverzeichnisse und einen grammatischen Anhang für V, der in der Formenlehre eine Ergänzung des Anhangs im Sextanerteile bildet und einen syntaktischen Abrifs hinzufügt; ein viertes Heftchen dient der Präparation für den Sextaner. Das Pensum für Sexta hätte auch in Hinsicht des Wortschatzes durch gröfsere Berücksichtigung der alten Sage noch mehr vereinfacht werden können; die meisten der 300 übersichtlich zusammengestellten proverbia et sententiae gehören auf spätere Stufen. Warum in beiden Teilen Stücke über Catilina vorkommen, bleibt auffallend; die res gestae regum populi Romani S. 107—131 passen

auch eher für IV als für V, dafür besser Stoffe aus der griechischen Sage wie bei H. J. Müller; überhaupt ist der Lesestoff im Quintanerteile zu umfangreich, während der Übersetzungsstoff das rechte Mafs hält. Im übrigen ist die gründliche Neubearbeitung sorgfältig und geschickt, die Ausstattung lobenswert. — Zugleich mit V. Müllers Sextanerbuche[2] Ausgabe B, welches bekanntlich eine heilsame Verbindung zwischen Lat., Deutsch und Geschichte herstellt, so dafs der Schüler in diesem Vorstellungskreise heimisch wird, ist neu der Teil für IV, nach Livius bearbeitete Stücke aus der Königs- und Heldenzeit des römischen Volkes, erschienen, eine passende Fortsetzung zu der griechischen Geschichte im Quintabuche. Der Stoff ist weise begrenzt, 57 Seiten lateinische, 55 Seiten deutsche Stücke, 24 Seiten Regeln und Musterbeispiele, die nur — gleichwie die von H. J. Müller — den erheblichen Verstofs gegen die Lehrpläne begehen, dafs sie nicht aus der Lektüre entnommen sind. Die Lektüre hätte doch so eingerichtet werden können, dafs sie Gelegenheit bot, das grammatische Pensum mit einzuüben. Trotzdem noch ein doppeltes Wörterverzeichnis mit Phrasen den Schlufs bildet, ist das Ganze doch nur 196 S. stark, ein Umstand, der zu seiner Empfehlung sehr viel beiträgt. — Bleskes *Elementarbuch der lat. Sprache*, in 10. Auflage bearbeitet von A. Müller, ist so eingerichtet, dafs die betreffenden Abschnitte aus der Formenlehre, beginnend mit den regelmäfsigen Verben, den lat. und deutschen, angemessen kurzen Übungsstücken vorangehen; — würden sie nicht noch zweckmäfsiger ihnen folgen? Zusammenhängende Stücke, doch verhältnismäfsig nicht gerade viele, sind hinzugekommen. Auch dieser Lehrgang macht, wie die meisten vorher genannten, eine besondere Grammatik für die Unterstufe entbehrlich. — Perthes *Lat. Lesebuch für die VI der Gym. und Rg.* nebst *Gramm.-etymol. Vokabularium*[5], bearbeitet von W. Gillhausen, ist zwar bereits vor den neuen Lehrplänen erschienen, wird aber auch so von denen gern weiter gebraucht oder befürwortet werden können, welche mit H. J. Müller, Bruchmann und Schwieger u. a. glauben, dafs trotz der neuen Lehrpläne Einzelsätze nicht entbehrlich sind. Sie treten hier freilich so überwiegend auf und der Vokabelschatz ist zum Teil so entlegen, dafs die Freunde der Perthesschen Methode, zu denen wir uns zählen, in deren Interesse wünschen müssen, dafs in der nächsten Auflage hierin Wandel geschafft wird; sonst dürfte der Besitzstand erheblich geschmälert werden. — F. Schultz *Lat. Übungsbuch für VI*[13] ist von J. Weisweiler vollständig umgearbeitet worden. Hier sind die Vorzüge der älteren Unterrichtsweise bewahrt und doch die neuen lehrplanmäfsigen Anforderungen in ausreichendem Mafse erfüllt; es ist eine ähnliche Verjüngung des alten Schultzschen Übungsbuches geschaffen, wie sie durch H. J. Müller den Ostermannschen Büchern zuteil geworden ist. Von didaktischem Geschick und pädagogischer Einsicht zeugt der ganze Lehrgang, besonders aber die Behandlung der III. Deklination nach Stämmen und die Scheidung der Substantiva nach ihrem Geschlecht auch im Vokabular, wodurch gesonderte

Aufführung der Ausnahmen überflüssig wurde. Beseitigt möchte man nur sehen einzelne entlegene Wörter und den hier und da zu abstrakten Inhalt der sonst glücklich in gemeinsamem Vorstellungskreise sich bewegenden Sätze. Der nach gleichen Grundsätzen umgearbeitete Quintateil soll noch im Laufe dieses Jahres fertig vorliegen.

J. Frei, *Lat. Übungsbuch für Anfänger* [8], besorgt von E. Walder ist ein für unsere Verhältnisse nicht geschaffener und darum auch nicht passender Lehrgang. Er enthält nach einem grammatischen Abrifs „Syntaktische Regeln zu den Übungsstücken" (25 S.) etwa den Stoff für VI und V, lat. und deutsch, wohl für die Schweizer Schulen berechnet, mit dem Verbum beginnend, im wesentlichen Einzelsätze, die Vokabeln unter jedem Stücke ohne Ordnung nach den Redeteilen. Wir können daher über den Erfolg dieser Methode kein Urteil abgeben. — O. Lutsch teilt in einem *Begleitwort* zur 2. Aufl. seiner Lehr- und Lesebücher für VI und V die nach den neuen Bestimmungen nötig gewordenen Änderungen mit und verteidigt sein Werk gegen J. Lattmanns verurteilende Kritik in dessen *„Verirrungen des lat. Elementarunterrichts"*. — Th. Lohmeyer hat der 3. Aufl. seiner *Kleinen deutschen Satz- und Formenlehre* einen Nachtrag hinzugefügt, welcher Geschichtliches über die deutsche Sprache sowie das Lautverschiebungsgesetz und eine Wortbildungslehre enthält. Wir erwähnen dies deshalb, weil auf das Lateinische hier Rücksicht genommen ist, wie ja dieses durchaus brauchbare Büchlein für die Klassen VI—III höherer Lehranstalten mit Latein berechnet ist.

Die nun folgenden Lehrbücher sind nur für die **Quinta** bestimmt. An erster Stelle verdient Lattmanns *Lat. Übungsbuch* mit Formen- und Satzlehre, welche den deutschen Übungsstücken voraufgeht, genannt zu werden. Die neue 7. Aufl. richtet sich genau nach den neuen Bestimmungen, das Grammatische aus der Lektüre zu gewinnen und im Anschlufs an sie zu üben. Wie in der Grammatik Lattmanns ist nun das Part. Perf. Pass. im Neutrum als Stammform aufgestellt, so dafs daraus eine Übereinstimmung mit den deutschen Stammformen „nehme, nahm, genommen" sich ergiebt, und ebenso ist auch hier der Acc. c. inf. und Abl. abs. nebst manchem anderen in untadliger Weise richtig abgeleitet und erklärt, was man in den meisten Grammatiken und Elementarbüchern leider vermifst. Dafs hier eine richtige Induktion im Sinne der Lehrpläne durchweg und systematisch geübt wird, daran ist nicht zu zweifeln. Gerade deshalb verdient das Werk alle Beachtung. — In dem Buche von Busch-Fries [5] sind die Deponentia nun aus dem Sextanerteile herübergenommen, die deutschen Stücke verringert, manches vereinfacht. — Der *Übungsstoff* von A. Führer [2] sollte die Einzelsätze auf dieser Stufe auch nicht im Anfange so sehr bevorzugen und die Übungen zum Acc. c. inf. und Abl. abs. nicht an den Schlufs des Buches setzen, den passiven Imperativ nicht einüben. Die Vorzüge des Buches, z. B. die passende Wahl des Wortschatzes, sind Jb. I 160 und II B 92 erwähnt. — Im Anschlufs an Stegmanns Grammatik gehalten ist das *Übungsbuch* von

Kautzmann, Pfaff und Schmidt, nach Form und Inhalt durchaus brauchbar. — Freunde zusammenhängenden Lesestoffs auch für diese Stufe haben immer die einfache Darstellungsweise des Wellerschen *Lesebuchs aus Herodot* mit seinem anziehenden Stoffe empfohlen und gern verwendet. Sie werden daher die neue Bearbeitung der 18. Aufl. von Ed. Wolff um so freudiger begrüfsen, weil diese manche Mängel früherer Auflagen endlich beseitigt und konform den Lehrplänen den Wortstoff so gestaltet, dafs er eine Vorstufe zu Cäsar und Nepos bildet; manche hübsche Bereicherung des Inhalts nebst einer Karte vom Schauplatz der ersten Perserkriege ist hinzugekommen, anderes gestrichen worden. In besserer Ausstattung nimmt der Lesestoff nun den reichlichen Raum von 114 Seiten ein, der in keiner Quinta in einem Jahre ganz zu bewältigen ist. Ein im Anschlufs hieran bearbeitetes Übungsbuch zum Hinübersetzen soll nächstens folgen, so dafs das von Bolle herausgegebene nur für ältere Auflagen benutzbar bleibt. Seine Ausstattung ist zu dürftig und steht mit dem Werte des Buches in gar keinem Einklang.

Zum Gebrauche für die **Quarta** (3. Klasse) bestimmt, sind uns folgende Bücher zugegangen: die lat. Lesebücher von J. Schmidt (neu) und von H. Müller [2], das lat. und deutsche Übungsbuch von Hellmuth-Gebhard [2] und das Übungsbuch von Lattmann [7]. Über das Quartabuch von H. Müller (De viris illustribus) ist ausführlich Jb. V, IV 40 berichtet worden. Es hat ein alphabetisches Wörterverzeichnis erhalten. Wie wir damals erwarteten, hat es die verdiente Beachtung und in viele Anstalten Eingang gefunden. — Das *Lesebuch* von Joh. Schmidt enthält als Einleitung etwas von dem Leben und den Schriften des Nepos und Curtius Rufus, einen kurzen Lebensabrifs Alexanders d. Gr. Dann folgen sechs vitae des Nepos nach dem Texte von Weidner und C. P. Schmidt, 18 ausgewählte Stücke aus Curtius, welche das Charakterbild des Helden zeichnen sollen; ein besonderes Heft enthält Anmerkungen, Vokabeln und Phrasen. Die Verweisungen geschehen hier auf Scheindlers Grammatik. Zwei Karten sind dem brauchbaren Buche beigegeben. — Der starkleibige Band von H. Hellmuth und T. Gebhard bietet ein buntes Vielerlei: Syntaktische Vorübungen mit Beispielen, deutsche Übungsstücke zur Wiederholung des Pensums der 2. Klasse, 136 Seiten sowohl lat. als deutsche Übungsstücke mit zahlreichen Einzelsätzen und Erzählungen, 70 Seiten zusammenhängenden lat. Lesestoff, Kanon der Synonyma und stilistischen Regeln für die ersten drei Klassen, die wichtigsten gleichlautenden deutschen Transitiva und Intransitiva, endlich zwei Wörterverzeichnisse. Da dies in einem Jahre nicht alles durchgearbeitet werden kann, so hätte der reichliche Stoff des sonst gut gearbeiteten Buches noch weiter beschränkt werden können. — Lattmanns Übungsbuch hat eine Umgestaltung nicht nötig gehabt; der syntaktische Lehrstoff wurde schon in den früheren Auflagen aus der Lektüre abgeleitet. Neu ist nur die Heranziehung des Lesestoffs aus der Quinta in den Anfangsstücken, eine erspriefsliche Wiederholung, sodann tritt Nepos ein. Voran stehen

stilistische Regeln, Synonyma und Phrasen. Es gilt von diesem Buche das S. 59 abgegebene Urteil.

Millers *Lat. Ferienaufgaben,* nun in 3. Aufl. erschienen, sind Jb. III B 97 erwähnt worden. In einem besonderen Heftchen stehen jetzt auch Hinweisungen auf Ellendt-Seyfferts Grammatik 30.—35. Aufl. Sonst ist nichts verändert. — Der 2. Teil von Hoffmann-Votsch *Übungsbuch* für die mittleren Klassen (über den 1. Teil s. Jb. VI IV 65) hat manche Wünsche der Kritik berücksichtigt. Nach Abschnitten zum Zweck der Wiederholung der Lehre von der Kongruenz und der Kasuslehre bringt es die nominalen Verbalformen, die Tempus- und Moduslehre zur Einübung. Einzelsätze sind zum Glück verschwunden; der Stoff lehnt sich an die Schulschriftsteller an und ist zweckmäfsig verarbeitet, wenngleich nach den neueren preufs. Lehrplänen eine gröfsere Berücksichtigung Cäsars und engerer Anschlufs an ihn erwünscht gewesen wäre; dies haben die Verf. absichtlich vermieden, aber es ist wohl nicht im Interesse des tüchtigen Buches, das sich zwar an Stegmanns Grammatik anschliefst, aber auch ohne diese benutzbar sein würde.

Für die **Tertia** sorgen eine Anzahl neuer Übungsbücher. Speziell für die U III Holzweifsig in einem neuen Buche mit Stoffen, die den Lehrplänen genau entsprechend sämtlich an die Cäsarlektüre der Klasse angelehnt sind (b. G. I, 1—29. II. III. IV), brauchbar und ausreichend sowohl für Einübung der grammatischen wie der stilistischen Regeln, aber auch für Befestigung bezw. Aneignung des Inhalts. Die Beispiele zur Ableitung grammatischer Regeln in der II. Abteilung wären nur dann zweckdienlich, wenn durch sie eine Grammatik für diese Stufe überflüssig gemacht werden sollte. Da die Regeln aber fehlen, nicht formuliert, sondern nur angedeutet sind, so ersetzen sie eine Grammatik nicht ganz und können daher nur als Ergänzung derselben dienen. Da ist es aber wünschenswert, dafs die daneben gebrauchte Grammatik wenigstens Nepos- und Cäsarbeispiele bevorzugt. Dieser Versuch der lehrplanmäfsigen Induktion gereicht trotzdem dem Buche nicht zum Schaden und verdient die Beachtung der Lehrer dieser Klasse. Aber ein Übersetzungsdeutsch wie 61, 2; 64, 2 u. ö. mit zwei untergeordneten Relativsätzen sollte auf dieser Stufe und überhaupt nicht aufgetischt werden; auf andere Mängel dürfte die Kritik noch aufmerksam machen, welche wünschen mufs, dafs ein den Unterricht so erleichterndes Hilfsmittel Eingang finde. — Durch geschickte Bearbeitung und ein so gutes Deutsch, wie man es in Büchern der Art selten trifft, zeichnen sich die *Übungsstücke nach Cäsar* von A. Detto und J. Lehmann aus. Es sind zwei Teile, Buch I—IV, bezw. V—VII enthaltend. Die Verf. verzichteten aus Gründen, die sie im Vorwort entwickeln, auf unmittelbaren Anschlufs an bestimmte Kapitel der Grammatik, halten sich aber eng an die Darstellung Cäsars, wie es die neuen Anforderungen gebieten. Die Lesbarkeit des deutschen Textes hat durch dies Verfahren sehr gewonnen; der Schüler lernt so manche geschmackvolle Ausdrucksweise auch für die Übersetzung ins Deutsche. Die Schwie-

rigkeit, zugleich dem Geist der deutschen Sprache und den Kräften der Schüler gerecht zu werden, scheint uns hier glücklich gelöst. — Fast dasselbe läfst sich von F. Pätzolt, *Lat. Übungsbuch* im Anschlufs an Cäsar II. Teil sagen. Die Erzählung nach I, 30—54 und V—VII ist für die O III bestimmt. Im Texte finden sich kurze Hinweise auf eine drei Seiten einnehmende Anleitung zum Übersetzen und auf bestimmte früher gelesene Cäsarstellen. — Für die V. Klasse des humanistischen Gymnasiums und den zweiten Kurs des Rg. ist ein neues Übungsbuch von O. Lang und H. Diel bestimmt, zu Buchners Sammlung lat. Übungsbücher gehörig und die Grammatiken von Englmann und Landgraf berücksichtigend. Nur wenige Stücke buntesten Inhalts aus der alten und neueren Geschichte, z. B. von den Langobarden und von der Schlacht bei Belfort, unterbrechen die ganzen Abschnitte mit Einzelsätzen zum Teil aus Nepos und Cäsar; oft sind lat. Mustersätze vorausgeschickt, den Schlufs bilden gegen hundert Synonyma und Stilregeln. Sicherheit im Gebrauch der grammatischen Regeln wird aber weniger dadurch erzielt, dafs der Schüler Seiten von Sätzen überträgt, für welche er ohne Wahl und Nachdenken immer dieselbe Konstruktion oder Konjunktion anwenden kann, als vielmehr dadurch, dafs er bei jedem Satze prüfen mufs, welche der verschiedenen Möglichkeiten zutrifft. Und diese Prüfung braucht man einem Schüler der O III oder U II nicht mehr zu ersparen. Es ist daher kaum nötig, ihm die Paragraphen der Grammatik nach der Reihe in deutschen Einzelsätzen einzudrillen.

Für die oberen Klassen sind fünf Übungsbücher zu verzeichnen. E. Zimmermann bringt die Fortsetzung zu seinen im vorigen Jb. IV, 66 erwähnten Übungsstücken; diese schliefsen sich hier an Cic. Cat. und Sall. Cat. an; an Zahl 151 sind sie mehr oder weniger frei behandelt, aber alle lesbar und im Geist der neuen Lehrpläne, die Lektüre zu fördern, zu unterstützen und zu ergänzen, gehalten. -- Württemberg galt zwar bisher immer als ein Land, wo die Kompositionen am üppigsten gediehen, ob aber unter den veränderten Umständen dort noch Holzers *Übungsstücke III* mit ihren vielfachen modernen Stoffen lebensfähig sind, mufs die dortige Erfahrung selbst entscheiden. Solche modernen, nicht an die Lektüre angelehnten Stücke haben doch immer das Nachteilige, dafs man dem Schüler mit einem bunten Gemisch von Anmerkungen zu Hilfe kommen mufs. — Wer also der Ansicht ist, dafs alles mündliche und schriftliche Hinübersetzen, das nicht zu den einzelnen Zweigen des lat. Unterrichts nach Form und Inhalt in der unmittelbarsten Beziehung steht, nur wenig Nutzen bringt, wird R. Köpkes *Aufgaben IV für O II und I*, in 3. Aufl. bearbeitet von H. Kehr vorziehen. Nach Wiederholungsstücken über die Kasuslehre und die Pronomina folgen Aufgaben im Anschlufs an Liv. XXI—XXIII, Cicero de imp., pro Mur., pro Arch., Phil. I, Laelius, Cato maior und eine gröfsere Zahl freier Aufgaben. Diese letzten, 100 Seiten stark, hätten im Hinblick auf die neuen Lehrpläne besser wegbleiben können, zumal sie der Form der tractatio mit

ihrem rhetorischen Beiwerk nicht entraten und das Buch auch ohne sie noch stattlichen Umfangs sich erfreut. — Manchem werden gerade jetzt H. Eichlers *Variationen zu Tacitus' Annalen* recht erwünscht sein. Sie machen einen recht guten Eindruck, sind einfacher als die von Schultefs gehalten und geeignet, die gewonnenen grammatischen und stilistischen Kenntnisse des Schülers zu befestigen. — Wir sagten im vorigen Jb. IV, 68, dafs Universitätslehrer solche Stilbücher, wie die von Köpke, Mayer, Thiele u. a. fortan beachten müfsten, denn ihnen wird nunmehr die Aufgabe zufallen, das, was das Gymn. jetzt nicht mehr leisten kann, die künftigen Philologen im lat. Stil ausbilden, ergänzend fortzusetzen. Diese neue Aufgabe der Universität fafst auch R. Thiele ins Auge, denn seine *Aufgaben zum Übersetzen ins Lat.* für angehende Studierende der klassischen Philologie, eine Fortsetzung der a. a. O. rühmend erwähnten *Vorlagen*, wollen dem gewifs bald fühlbaren Mangel an passenden Hilfsmitteln dieser Art als ein tirocinium academicum abhelfen. Sie sind nicht blofs formal für diesen Zweck durchaus brauchbar, sondern bieten in ihrer Abrundung und mit ihrem kulturhistorischen Inhalt, ihren Betrachtungen über Theater und Drama der Alten eine erwünschte Ergänzung des lat. Gymnasialunterrichts im Sinne der Konzentration mit Deutsch und Geschichte.

IV. Lektüre.

(Schulschriftsteller, Texte, Kommentare u. dgl.)

Im Einklang mit den an dieser Stelle mehrmals geäufserten Ansichten hat H. Ziemer in Gm. 421 ff. dargelegt, welche Konsequenzen aus den neuen Lehrplänen für die Gestaltung der Schulausgaben sich ergeben. Dieselbe Frage berührt Fügner in Bphw. 715. Er fordert vor allem, dafs die Anmerkungen nichts enthalten, was der Schüler nicht gebrauchen und verstehen kann, z. B. Verweise auf ihm nicht zugängliche oder ihm nicht bekannte Schriften; von einem Aufbau der sprachlichen und sachlichen Unterweisung nach organisch-genetischer Methode fänden sich dagegen kaum einige Anfänge. Wie viel fruchtbringender als die buntscheckigen Notizen bald sprachlicher, bald sachlicher Art, die jetzt meist noch die Texte begleiten, wären an Stelle der Fufsnoten gruppenweise Zusammenstellungen nach dem Inhalt am Ende des Buches: a) Spracheigentümlichkeiten, b) Geschichtliches — und, fügen wir hinzu, Biographisches, z. B. Beiträge zur Charakteristik der handelnden Personen —, c) Geographisches, d) sonstige Realien, in sich geordnet und alle Abschnitte mit den Verweisungen auf das ganze Buch, bezw. mit Rückblicken auf die Lektüre der früheren Klassenstufen? Das ist doch Zusammenfassung und System, Ausnutzung der Apperzeption, das ist Sammlung, keine Zerstreuung, wie sie jetzt noch beliebt ist. „Wir müssen endlich zu Schulausgaben gelangen, die in den Organismus der Schule passen."

Vor allem kann man nicht zwei Herren zugleich dienen. Lehrern und Schülern gleichmäfsig dienen zu wollen, ist ein unmögliches Beginnen und übrigens auch ein unpädagogischer Gedanke, sagt H. J. Müller richtig. Gerade in den Schülerkommentaren mufs sich die pädagogische Einsicht und Erfahrung der Herausgeber zeigen, — aber diese dürfen sich die Mühe nicht verdriefsen lassen, die Schulausgaben durch Sammlung und Ordnung der aus der Lektüre sich ergebenden Lesefrüchte am Ende der Ausgabe zu wirklichen Schulausgaben zu gestalten. Zwitterdinge wie Doberenz-Dinters Ausgaben und manche Ausgaben der Haupt-Sauppeschen Sammlung „für Schüler und Erwachsene“, welche wissenschaftliche Fragen mit in die Erklärungen hineinnehmen, sind fortan abzuweisen. Gerade für die oberen Klassen sollten die Kommentare mehr zu einer klaren, vollen Erfassung des Inhalts, des Sachlichen, dann aber zum Erfassen der Schönheit der Darstellung, der Kunstform, anleiten. Das ist nicht des Berichterstatters einseitige Überzeugung, sie wird vielmehr von Schulmännern geteilt und unterstützt, deren Urteil sonst geschätzt wird.

I. Prosaiker.

Cornelius Nepos. Es ist schon bemerkt worden, dafs angesehene Schulmänner wie H. J. Müller, H. Müller, Lattmann u. a. den Nepos als eine für die IV. ungeeignete Lektüre verdammen. Aber, wenn wir diesen Schriftsteller, wie schon in früheren Jbb., in seiner Bedeutung für den Unterricht würdigen wollen, so dürfen wir uns nicht auf den rein wissenschaftlichen Standpunkt stellen, d. h. wir haben nicht zu fragen, ob er in historischer oder litterar-ästhetischer Hinsicht allen Anforderungen genüge, sondern wir müssen mit Rücksicht auf den Zweck der Erziehung, auf das Bedürfnis und die Fassungskraft der Jugend uns die Frage vorlegen: Inwiefern ist das Werk des Nepos nach Inhalt und Form geeignet, auf die Schüler, für die es bestimmt ist, bildend einzuwirken? Wie diese Frage im Sinne eines charakterbildenden Unterrichts von G. Daichendt (Jb. V, IV 42) zu Gunsten unseres Autors beantwortet wurde, so beantwortet sie allseitig in einer sehr verdienstlichen Pg.-Abh. Joh. Weifsenborn, *Cornelius Nepos in seiner Bedeutung für den Unterricht*, indem er zeigt, dafs Nepos der jugendlichen Fassungskraft gerade angemessen, weder zu schwer, noch zu leicht ist; seine biographische Erzählungsform erleichtert die Verbindung mit dem Geschichtsunterricht, die falschen Angaben kann der Lehrer leicht berichtigen; seine Lektüre ist ethisch bedeutend. Der Bildungsgehalt, den er in sich schliefst, zerlegt sich in einen historisch-wissenschaftlichen, der dazu angethan ist, das Wissen und den geistigen Horizont des Zöglings zu erweitern, in einen ethischen, der auf Gemüt und Charakter einwirkt, in einen logisch-ästhetischen, der besonders der Sprachbildung im Deutschen zu gute kommt, und in einen lexikalisch-grammatischen, der die Kenntnis der lat. Sprache vermittelt. Auch Nepos vermag das von Herbart geforderte vielseitige Interesse zu

erwecken. Wie dies geschehen kann, zeigt Verf. an allen einzelnen vitae nach der Reihe mit Hervorhebung besonders ethisch wichtiger Momente und mit methodischen Fingerzeigen auf die Behandlung im einzelnen. Wer wie wir immer noch für die Lektüre des Nepos eingetreten ist, fühlt durch diese Schrift seine Position gegen die mit Erfolg versuchten Vorstöfse und Angriffe gestärkt.

Die emendierte Nepos-Ausgabe von Völker-Crecelius hat W. Heraeus in 4. Aufl. besorgt. Es sind dies 22 vitae, welche zum Schulgebrauch aus Herodot, Thukydides, Plutarch u. a. berichtigt und ergänzt worden sind. Die Ergänzung ist mafsvoll und geschickt geschehen; es läfst sich darum gegen sie nichts einwenden, vielmehr ist das eine Rettung des Autors für die Schule, die man nur willkommen heifsen kann. — Gegen die Art der Erleichterung der Schülerpräparation, welche O. Stanges *Anleitung zur Vorbereitung auf Nepos* aufweist, möchten wir uns nur deshalb erklären, weil dem Schüler gleich die fertige Übersetzung aller schwierigeren Ausdrücke dargereicht wird. Das ist pädagogisch bedenklich. — Noch viel verwerflicher ist freilich die „wortgetreue Übersetzung“ von C. Rosse, auf welche zu fahnden wir alle Kollegen hiermit ersuchen. Denn diese Heftchen zu je 32 Seiten kleinsten Formats gehören zu den verbotenen Früchten.

Caesar. Über Doberenz-Dinters erklärende Ausgabe des bellum Gallicum ist bereits Jb. V, IV 44 und im Eingange dieses Abschnittes gesprochen worden, Das III. Heft der 9. Aufl. ist jetzt hinzugekommen. Da in der Vorrede ausdrücklich erklärt wird, dafs die hier gegebenen Hilfsmittel der Interpretation für den Lehrer bestimmt sind, so heifsen wir sie willkommen, nicht aber das Verfahren, welches daselbst vorgeschlagen wird, denn es verlangt vom Schüler zu viel auf einmal. Die Belehrungen fast durchweg sprachlicher Art, welche dieser in der That gänzlich umgearbeitete Teil für Buch VII und VIII enthält, sind in ihrer Fülle für den Lehrer wertvoll. Das umfangreiche geographische Register ist genau, noch schätzbarer das sorgfältige grammatische Register, das den Inhalt der zerstreuten Anmerkungen, z. B. über den Gebrauch der Konjunktionen, über die Wortstellung zusammenfafst und so erst recht nutzbar macht. Dadurch erhält gerade dieser Teil eine vermehrte Anziehungskraft, zumal er mit einer Karte Galliens geziert ist. — An Ebelings geschätztem *Schulwörterbuch zu Cäsar*[4], bearbeitet von R. Schneider, wäre nur das auszusetzen, dafs die lat. Ausdrücke mit ihren Bedeutungen in gleicher, und beide in zu kleiner Schrift gedruckt sind; so tritt keins vor dem anderen hervor, und das Auge wird angegriffen. Dies hätte der Teubnersche Verlag, der doch die Bedürfnisse der Schule kennen mufs, nicht dulden sollen. — Nur einverstanden wird man mit der Art und Weise sein, in welcher W. Gillhausen die 3. Aufl. von Perthes' *Lat. deutscher vergleichender Wortkunde zu Cäs. b. Gall.* I (B. I–IV) verändert hat. Während das I. und II. Buch eine Vermehrung erfahren haben, sind die Repetitionsstellen mit Rücksicht auf

die beschränkte Stundenzahl selbst erheblich vermindert oder abgekürzt worden. So bleibt das an sich wertvolle Buch auch unter den veränderten Verhältnissen brauchbar. — Die *Anleitung zur Vorbereitung* auf den Gall. Krieg von A. Procksch in zwei Bändchen ist zwar homogen mit der unter Nepos genannten, aber doch besser, insofern als sie mehr auf Wort- und Satzverbindung und auch auf einzelnes Sachliche eingeht; die hier gegebenen Winke zur Übersetzung und die Verdeutschungen selbst sind verständig und tadellos. Wären alle Teubnerschen „Schülerkommentare“ so gearbeitet, so dürften die Einwendungen gegen sie schwinden. — Von F. und J. Rankes Präparation erschien B. I—IV in 2., B. VI und VII in 1. Aufl. Wir hatten gehofft, die dem Schüler aus früherer Lektüre bekannten Vokabeln würden nunmehr, zumal wenn sie in keiner neuen Verwendung auftreten — wie vinculum, damno, cremo, eodem, eripio — ausgeschaltet werden, das ist aber nicht geschehen. Die etymologischen Belehrungen sind nützlich; wenn man nur hoffen dürfte, dafs der vorbereitende Schüler sie studiert. — Sehr ansprechend ist ein Büchlein von E. Schlee, *Etymologisches Vokabularium zum Cäsar*, eingerichtet zum Nachschlagen und zum Lernen. Der ganze Wortschatz Cäsars, auch der des bellum civile, tritt hier übersichtlich in etymologischer Anordnung entgegen, diese hat nur hier und da das Mifsliche, dafs Wörter, und zwar nicht blofs abgeleitete, leicht zu einem Stammwort kommen, dessen wirkliche Vaterschaft fraglich oder gar nicht denkbar ist, z. B. tardus zu traho? Andererseits gehört coepi (= co-epi) sicher zu dem aufgeführten Stammwort apere. — Von der Jb. VI, IV 70 erwähnten Pg.-Abh. von O. Sumpff, *Cäsars Beurteilung seiner Offiziere* ist der Schlufs erschienen. Nach diesen Darlegungen ist die wenig rücksichtsvolle Gesinnung des Feldherrn gegen die Offiziere, welche aus den Kommentarien spricht, nicht mehr auffällig.

Livius. Wir ordnen die Ausgaben nach der Folge der Bücher. Luterbacher, der sich in seinen Livius-Ausgaben längst als einen selbständigen und umsichtigen Forscher und zugleich als einen sachkundigen Erklärer bewiesen, hat eine erklärende Schulausgabe vom X. und vom XXX. Buche seinen früheren Ausgaben hinzugefügt. Auch hier zeigt sich seine genaue Kenntnis des Sprachgebrauchs; im Kommentar tritt mehr die Sorge für das Sachliche hervor. — Buch XXI von Tücking hat in 4. Aufl. wie früher den Kommentar, welcher noch umfangreicher ist als der Text, von diesem getrennt. Die Gestalt beider ist vielfach verbessert, zum Teil nach Fügner, aber der Kommentar bedarf doch noch sorgfältiger Sichtung, damit seine unleugbaren Vorzüge noch klarer hervortreten; die Rücksicht auf den Schüler, dem Tücking dienen will, mufs die ausschliefslich mafsgebende sein. — Die Bücher XXI—XXVI, XXX hat P. Albrecht nach der schönen Textausgabe Zingerles für den Schulgebrauch bearbeitet, indem er die Übersicht durch an den Rand gedruckte kurze deutsche Inhaltsangaben in dankenswerter Weise erleichterte, eine kurze deutsche Einleitung, ein Verzeichnis der Eigennamen und zwei Karten

von Italien und Roms und Karthagos Besitz hinzufügte. Über die Wahl gerade dieser Bücherwird nichts gesagt; sie entspricht nicht den Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne, weil, da Buch XXV fehlt, ein abgerissenes, nicht abgerundetes Bild von der Belagerung von Syrakus gegeben und die erste Dekade nicht berücksichtigt worden ist, eher dem Bedürfnis der österreichischen Anstalten. — Vollständiger ist die *Chrestomathie aus Livius* von Jos. Golling. Sie enthält zunächst eine Einleitung in zwei Abschnitten: 1. Leben und Werke des Livius — eine über das Wichtigste kurz und klar orientierende Darstellung — 2. Zum lat. Periodenbau — auch hier nur das Nötige bietend, doch wäre es besser gewesen, an vorausgestellte Beispiele die Belehrung anzuknüpfen oder die Beispiele mehr herauszuheben. Der weitere Inhalt beginnt mit Stücken zur Einführung in die Lektüre des Livius aus dem II. Buche. Um dem Schüler den Übergang von Cäsar zu Livius zu erleichtern, sind hier elementar gehaltene Anmerkungen in Fufsnoten gegeben, meist Übersetzungshilfen. Es folgt der Text des ganzen I., XXI., XXII. Buches und endlich eine Auswahl aus Buch III, IV, V, VI, XXVI, XXVII, XXX, XXXIII, XXXIX (Tod Philopoemens, Hannibals und Scipios) und XLV (Perseus). Im ganzen ist das eine glückliche Auswahl. Alle Stücke haben Überschriften, und überhaupt ist der Text durch typographische Mittel — gesperrten oder kursiven Satz — wie wir es schon wiederholt empfahlen, belebt, um Konstruktionszweifel auszuschliefsen, Gegensätze hervorzuheben und so die Periode übersichtlicher zu machen. Nach all diesem kann man wohl sagen, dafs hiermit eine zweckmäfsige und dem Schüler nützliche Ausgabe geschaffen ist. — Buch XXXVI--XXXVIII liegt neu in der Textausgabe A. Zingerles vor.

Anleitung zum Verständnis der livianischen Darstellungsform nennt sich ein die höchste Anerkennung verdienendes Büchlein von dem Jb. VI, IV 71 genannten tüchtigen Livius-Kommentator C. Haupt. Als Ergänzung zu seinen Kommentaren erschienen, will es an der Hand von Beispielen eine Zusammenstellung der hervorragendsten Eigentümlichkeiten der livianischen Darstellungs- und Ausdrucksweise und eine Anleitung zur Übersetzung geben, um so dem Schüler die Wege zum neuen Autor, der nach der Cäsarlektüre nun in UII allerdings fast zu schwer ist, zu ebnen, die sprachlichen Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen und dadurch die Erkenntnis des Inhalts zu fördern. Darum wird das Nötigste mitgeteilt über das Wesen der historischen Periode, über die Wortstellung und grammatische Eigentümlichkeiten des Livius und es werden methodische Anweisungen für Auffassung und Analysierung ganzer Abschnitte gebracht. Alles zeugt von pädagogischer Erfahrung und feiner Beobachtung. Doch können wir uns das Buch nicht gut in den Händen des Sekundaners, eher eines Primaners denken. Seinen wertvollen Inhalt mufs der Lehrer dem Schüler erst vermitteln; jener wird, wenn es ihm Ernst ist, seine Schüler zu fördern, gern zu dieser vorzüglichen Belehrung greifen, zumal er die behandelten Stellen meist aus der 1. Dekade im Anhange zusammen-

gestellt findet und nach Bedürfnis diese oder jene herausgreifen kann. Dasselbe Urteil gilt noch mehr für Haupts Kommentar zu Buch XXI, obwohl der Preis so aufserordentlich billig ist, dafs auch wohl ein Schüler dies umfangreiche Werk sich anschaffen könnte. Weil dieses Buch vielfach die Anfangslektüre in II bildet, ist sowohl für die sprachliche Erklärung als auch für die Darlegung der leitenden Gedanken des Schriftstellers noch mehr gethan als in den früheren fünf Heften (B. I bis V). Aber deren Vorzüge finden wir hier womöglich noch erhöht: „Heraushebung des vom geschichtlichen Standpunkte Wichtigen, namentlich innere Verknüpfung der Thatsachen, scharfe Charakteristik der Hauptpersonen, eingehende Schilderung der Situationen, vielfach verdeutlicht durch Hinweise auf moderne Verhältnisse“ (Ed. Wolff in WfklPh. 93, 96). Auch hier überall, wo nötig, Anleitung zu guter Verdeutschung, aber für den Schüler zu viel Interpretation, für den Lehrer die denkbar beste Instruktion. Es ist hoch erfreulich, dafs gerade Livius einen so tüchtigen und begeisterten Interpreten gefunden hat. Denn so wird auch dem blödesten Auge klar, dafs die Liviuslektüre wegen ihrer Fülle von Gesinnungsstoffen dem erziehenden Unterrichte im Werte turmhoch über dem Lesen der Reden Ciceros stehen mufs. Aber wegen ihrer offenbaren Schwierigkeit, und im Interesse der Verbindung mit dem Geschichtspensum, darin mufs man H. J. Müller recht geben, pafst sie nur für OII und I. In UII ist eine leichtere Rede Ciceros vorzuziehen.

Sallust. Für seine Schriften haben wir nun auch einen *Schülerkommentar* von G. Müller, in der Einrichtung den Kommentaren zu Nepos und Cäsar von Schmidt analog gehalten; fast nur Übersetzungshilfen, die oft zu weit gehen oder zu viel dem Schüler schon Bekanntes bringen. — Vielfach an C. Haupts Livius-Kommentar erinnert die Pg.-Abh. von Th. Rambeau, *Charakteristik der historischen Darstellung des Sallustius* II (I 1879). Wenigstens fafst Verf. seine Aufgabe hier ähnlich und führt sie ähnlich mit Geschick durch, nur dafs er erst die Darstellung im allgemeinen und dann im einzelnen charakterisiert.

Tacitus. Die ganzen Annalen Nipperdeys liegen in neuen Auflagen vor, besorgt von G. Andresen: I. Bd. Buch I—IV in 9. Aufl., II. Bd Buch XI—XVI in 5. Aufl. Andresen hat die beiden Mediceischen Handschriften genau eingesehen und war nun in der Lage, im ersten Bande 22, im zweiten, 12 Jahre nach Erscheinen der 4. Aufl., etwa 90 Stellen im Text zu ändern. Der sachkundige Erklärer hat auch im Kommentar die Ergebnisse seiner eigenen wie anderer (so namentlich Knokes) Forschungen verwertet. — Nováks Schultextausgabe der Historien Buch I, II ist wiederum reich an Textänderungen, deren Notwendigkeit nicht immer einleuchtet. — Von Pfitzners erklärender Schulausgabe der Annalen erschien Buch I und II in 2. Auflage Da sie uns nicht zugänglich war, müssen wir auf Andresens Anz. in der ZfGW. verweisen, der übrigens von ihrem Werte nicht sehr hoch denkt. — Sehr gelegen kommen O. Altenburgs *Winke zur Schulauslegung der Germania des Tacitus.*

Es handelt sich ihm nicht um Bemerkungen, wie sie jeder Kommentar bietet, sondern um den Nachweis, wie der Unterricht unter Vergleichung von Cäs. b. G. IV die Schüler ein Gesamtbild von dem Leben unserer deutschen Altvordern gewinnen läſst, damit sie in dessen Verständnis mit geschichtlichem, kulturgeschichtlichem, gesellschaftlichem und sittlichem Interesse sich vertiefen. Es wird hier also die Frucht der Lektüre geerntet, der aus ihr sich ergebende Gewinn übersichtlich zusammengefaſst. — Tacitus *Dialogus* cap. 28 bis Schluſs ist von John übersetzt und kritisch-exegetisch erläutert, Fortsetzung und Schluſs zu dem Uracher Progr. 1886. Der Sprachgebrauch des Tacitus ist hier sorgfältig beobachtet.

Cicero. Nur um wenige Ausgaben der Reden ist die Schullitteratur bereichert worden. Die Hallenser Ausgabe der Reden, angefangen vor mehr denn 100 Jahren von Ernesti, in weiteren Auflagen besorgt von Seyffert, Eckstein, ist nun in 22. verbesserter Aufl. von O. Heine begonnen, und das erste Heft enthält die Rede *pro Sex. Roscio Amerino* und *pro lege Manilia.* Dieser neue Textdruck ist scharf und korrekt, die kritischen Fuſsnoten sind allerdings überflüssig. — Die neue von H. Nohl besorgte Ausgabe der *Miloniana* „für den Schul- und Privatgebrauch“ zeichnet sich durch ihren gehaltvollen Kommentar aus. Eine kürzere Einleitung wäre besser; sie brauchte nur wenig länger zu sein als die Einleitung in J. Strenges neuer erklärender Ausgabe der Rede *pro Murena* (Gothana). Von diesem Herausgeber, der bereits durch frühere Ausgaben der Reden pro Arch., Ligar., Deiot. sich ebenso als feinsinniger Interpret wie als Kenner der Schulbedürfnisse erwiesen hat, durfte man das Beste erwarten. Und in der That ist dies eine in jeder Beziehung treffliche Ausgabe für den Primaner. Sie leitet zum Erfassen des Gedankengangs an, zeigt die Bedeutung und Wirkung der rednerischen Kunstmittel und hält in sachlicher und grammatischer Erläuterung Maſs. Daneben bemüht sie sich, dem Schüler das Verständnis für den feinen Humor, mit dem die Rede gewürzt ist, zu erschlieſsen. Wie sehr sich gerade diese Rede zur Schullektüre eignet, darüber s. oben S. 28. — Einen sehr günstigen Eindruck macht auch H. Nohls Schulausgabe der *Catilinarien*². Sie beginnt mit Ciceros Leben (11 S.); es folgt eine Zeittafel und eine Einleitung zu den catilinarischen Reden (4 S.). Vor dem Texte jeder Rede wiederholt sich solche Einleitung in knappen Worten jedesmal mit kurzer Angabe des Gedankenganges. Am Schlusse einige Worte über Catilinas Ende und „Senat und Volksversammlung zu Ciceros Zeit“. Alles zusammen (XVIII u. 62 S. in augenschonendem Druck des Freytagschen Verlags) nebst Rubens Bildnis Ciceros für 40 Pf.!

Da die Briefe nun zur Primalektüre gehören, so wenden die Herausgeber ihnen erhöhte Aufmerksamkeit zu. Hofmanns *Ausgewählte Briefe Ciceros* haben in 6. Aufl. einen neuen wohlausgerüsteten Bearbeiter in der Person Karl Lehmanns gefunden. Der erste Band enthält in drei Büchern: Ciceros Verbannung, Prokonsulat und Krieg zwischen Cäsar

und Pompeius, jedesmal etwa 20 Briefe. Voran geht eine nicht für Schüler berechnete Einleitung, am Schlusse steht, was dankbar aufzunehmen, ein Register zu den reichhaltigen Anmerkungen, welche alle erklärenden Schulausgaben mitgeben sollten, denn diese Mühe lohnt sich reichlich. Was in den letzten acht Jahren seit der 5. Aufl. die Forschung ergeben, hat Lehmann nach Möglichkeit verwertet. — Gegen die Anordnung, Überschriften und Auswahl in der Ausgabe der Briefe von Luthmer läfst sich manches einwenden. Auch der getrennt herausgegebene Kommentar dazu läfst manche Schwierigkeit unerklärt. Es sind der Briefe nicht zu viel, nur 67. Eine Einleitung ist ihnen vorausgeschickt, welche Auskunft über Ciceros Leben und Familienverhältnisse, sowie seine litterarische Thätigkeit giebt. Weitere interessante Bemerkungen betreffen Briefe und Briefverkehr, Empfänger, Entstehung und Beförderung der Briefe, illustriert durch einige Abbildungen. Die schöngedruckte Ausgabe hat den Vorzug der Billigkeit, ein Moment, das ihre Einführung jedenfalls erleichtert. — Spätere Herausgeber von Ciceros Briefen seien auf die für sie unentbehrliche Schrift C. A. Lehmanns, *De Cic. ad Att. epistulis recensendis et emendandis* aufmerksam gemacht.

Von den philosophischen Schriften, einer besseren Lektüre als die meisten Reden Ciceros, haben wir diesmal nur eine 4. Aufl. der Heineschen *Tuskulanen* zu nennen. Können diese in der Klasse nicht mehr gelesen werden, so sollte man sie doch privatim lesen lassen, und dann ist eine solche erklärende Ausgabe, wie die von Heine, nicht gut entbehrlich. Die Einleitung ist für Schüler etwas lang, zu loben das Eingehen auf den Inhalt. — Von den rhetorischen Schriften ist eine neue Textausgabe *de oratore* von Th. Stangl willkommen zu heifsen. — W. Jordan, *Ausgewählte Stücke aus Cicero in biographischer Folge* mit Anmerkungen für den Schulgebrauch in 4. Aufl. wählt kurze oder längere Abschnitte aus Ciceros Leben, aus den Gerichts- und Staatsreden, Lehrstücke zur Philosophie (einleitende Stücke, Welt und Gott, die Hindernisse des sittlichen Handelns, das sittliche Handeln und seine Teile, Staat und Vaterland), Lehrstücke über die Redekunst, 25 Briefe. Man mufs gestehen, diese Auswahl ist geschickt und verständig; die erziehlichen Gesichtspunkte des Unterrichts kommen hier zur Geltung, aber eins fehlt: eine deutsche Einleitung zur Einführung in das Verständnis der Bruchstücke mit kurzer Angabe des Zusammenhangs war den meisten gröfseren Abschnitten wenigstens vorauszuschicken, damit abgerundete Bilder entstehen. Wäre so verfahren, so würden wir diese sonst treffliche Chrestomathie als Cicerolektüre für vollkommen ausreichend für unsere Gym. erklären und ihre Einführung wünschen.

Wie hoch O. Weifsenfels Cicero als Schulautor stellt und wie sehr ihm namentlich seine philosophischen Schriften lesenswürdig erscheinen, ist allgemein bekannt, auch aus den früheren Jbb. ersichtlich. Da es aber immer noch Ungläubige giebt, die jenen Wert bestreiten, so hat sich der warme Freund und Verteidiger des Arpinaten die hoffentlich

nicht unfruchtbare Mühe genommen, in einer ausführlichen Schrift *Cicero als Schulschriftsteller* ihm als Heros der Geistesbildung den ersten Platz unter den Schriftstellern des Gymnasiums durch beweiskräftiges Eintreten für seine Verdienste um die lat. Sprache und Litteratur und vor allem als Philosoph und Lehrer der Menschheit zu erobern. Die Lektüre des Buches ist wirklich ein Genufs auch für den, der anderer Ansicht ist. Ohne auf den reichen Inhalt des in schöner Sprache gedanken- und geistvoll geschriebenen Buches einzugehen, wollen wir nur das notieren, was nach W. am ersten gelesen werden mufs: Cato maior, Laelius, Tusk., von den Pflichten, über den Staat und über den Redner; zulässig sind: pro Arch., Rosc. Am., Verr. bes. IV und V, div. in Caec., pro Sulla, Plancio, Phil. etwa I, II, VII, vielleicht auch III. — Die Lehrpläne fordern mit Recht, dafs man diejenigen Fäden, welche von den grofsen Centren des gymnasialen Unterrichts, vom Deutschen und den alten Sprachen auslaufen, nicht abbreche, sondern sie mit anderen Fächern, insbesondere mit der französischen Lektüre verknüpfe. Um dieser Konzentration willen hat das preufs. Ministerium jüngst auch Boissiers *„Cicéron et ses amis“* als Lektüre ausdrücklich empfohlen. Eine Schulausgabe dieser gediegenen und weit bekannten Schrift, welche bisher fehlte, hat G. Dannehl veranstaltet: ein gutes franz. Lesebuch über die Abschnitte: La vie publique de Cicéron; César et Cicéron; La vie privée de Cicéron; Atticus; Caelius; Brutus; Octave —; es sind also mehr die sitten- und kulturgeschichtlichen Schilderungen sowie die Lebensbilder der Freunde Ciceros aufgenommen, weniger das, was sonst in der lat. Lektüre vorkommt. Hinter jedem Abschnitte folgt ein kurzer Kommentar. Diese willkommene Ergänzung der Lektüre sei allen Lehrern bestens empfohlen.

2. Dichter.

Ovid. Meuser-Egens Metamorphosenauswahl, in Jb. IV, IV 50 erwähnt, ist in der neuen 5. Aufl. wenig oder — nach dem früher Gesagten — nicht genug geändert; der Kommentar ist erweitert. — H. Jurenkas *Schulwörterbuch* zu Sedlmayers ausgewählten Gedichten des Ovid ist in 2. Aufl. völlig umgearbeitet und vermehrt. Vorzügliche Ausstattung mit 51 in den Text gedruckten Figuren erhöhen den Wert des in jeder Beziehung empfehlenswerten Wörterbuchs. — Zu derselben Auswahl hat Schwertassek einen Schülerkommentar verfafst, der also Jurenkas Wörterbuch bedauerlicherweise überflüssig machen würde, wenn er allgemein zur Vorbereitung empfohlen würde. Die allgemeinen grammatischen und stilistischen Bemerkungen am Schlusse (8 Seiten) sind zum Verständnis der Dichterlektüre gut zusammengestellt, doch findet sich das meiste davon in besseren Grammatiken. — Th. Merkleins Neubearbeitung der Ovidpräparation von F. und J. Ranke (†) verdient eher und mehr Beifall als die Cäsarpräparation derselben Verf.

Das Beste für Ovid sei zuletzt erwähnt: *Der methodische Lehrer-*

Kommentar zu Ovids Metamorphosen von A. Lange. Er leistet für Ovid ungefähr dasselbe, was Haupts Kommentar für Livius: eine allseitige Vorbereitung für den unterrichtenden Lehrer, in welcher nach Herbartschen Grundsätzen in geordneter Folge alles entwickelt wird, worauf der Lehrer beim Unterricht in dieser Lektüre zu achten hat. Und dieses Material wird für jedes einzelne Lesestück gleichmäfsig vorgeführt. Vorausgeschickt ist ein theoretischer Abschnitt über die Behandlung des Lektürestoffes, über die Metamorphosen als Schullektüre, über Aufgabe der Ovidlektüre, Auswahl und Reihenfolge der Lektüre, Memorierstoff und Unterrichtsverfahren. Der Kommentar des I. Heftes reicht bis zum V. Buche einschl. Stets wird folgende Disposition eingehalten: I. Orientierende Vorbesprechung, II. Eigentliche Interpretation (vertiefende Bearbeitung nach allen Beziehungen der Form und des Inhalts, dispositive Gliederung, Wort- und Sacherklärung, Parallelstellen aus der deutschen Litteratur). III. Zusammenfassender Rückblick, und zwar 1. Konzentrationsfragen. 2. Hinweis auf die Anordnung des Ganzen. 3. Kurze zusammenhängende Inhaltsangabe. 4. Charakteristik der handelnden Personen. 5. Parallelen. 6. Realien (Mythologie, Altertümer, Geschichte, Geographie, Naturkunde). 7. Sprachliches. 8. Prosodisches und Metrisches. 9. Tonmalerei. 10. Themata für deutsche Aufsätze. — Das mit grofsem Fleifs und guter Sachkenntnis gearbeitete echt pädagogische Werk, eine Ergänzung zu jeder Schulausgabe, wird dem Verf. den Dank der Lehrerwelt verdienen. — Wertvoll für die Ovidbehandlung sind die Bemerkungen vos E. Plaumann in dem Aufsatze *Ovids Gedichte im Lichte von Lessings Laokoon* und die Schrift von W. Wunderer *Ovids Werke in ihrem Verhältnis zur antiken Kunst*, welche allerdings zu dem Schlusse kommt, dafs der gröfste Teil der Stellen keinen direkten Einflufs von Kunstwerken (Bildern) auf den Dichter annehmen läfst. Illustrationen in unserem Sinne haben die Alten eben nicht gekannt. Vgl. auch die S. 44 erwähnte Abh. von A. Rieder *Einige Parallelen*, welche Ovid-, Cicero- und Horazherausgeber beachten mögen.

Vergil. Brosins *Aeneis B. I und II* hat die 4. von L. Heitkamp besorgte Aufl. erlebt, dessen Arbeit im Geiste seines Vorgängers Jb. V, IV 53 anerkannt worden ist. — Der eben rühmlich genannte A. Lange legt eine *Auswahl aus Vergils Aeneis* nach den Bestimmungen der neuesten Lehrpläne für den Schulgebrauch vor, ein Gleiches thut J. Werra. Beide stellen einen Kanon auf, der „in sich abgeschlossene Bilder gewährt und einen Durchblick auf das Ganze ermöglicht“. Im Anschlufs an Ribbecks Geschichte der römischen Dichtung besprechen beide in einer Einleitung Vergils Leben und Dichtungen, besonders die Aeneis. Wo das Schicksal derselben erwähnt wird, vermissen wir nur eine kurze Ausführung über den weittragenden Einflufs Vergils auf die spätere und moderne Dichtung, ein Punkt, den Werra wenigstens andeutet. Die Auswahl selbst ist praktisch und so bei beiden eingerichtet, dafs die Stücke mit Überschriften versehen und der Inhalt der ausgelassenen Teile

an den betreffenden Stellen von Werra kurz und nicht durchgehends, von Lange regelmäfsig und etwas ausführlicher mitgeteilt wird. Diese Ermöglichung eines Durchblicks auf das Ganze vermifsten wir in Meusers Ovid-Auswahl. Wichtige und Memorierstellen heben beide Ausgaben durch den Druck hervor. Der Druck in der Werraschen Ausgabe ist leider durch Verschulden des Verlegers matt, unklar und das Auge beunruhigend in der zweiten Hälfte des Buches; dem Umfange nach bietet sie etwa 1000 Verse mehr. Brauchbar sind beide, aber die Langesche Auswahl ist ansprechender und gefälliger. Jedenfalls bezeichnen beide einen Fortschritt auf der seit sieben Jahren hier in den Jbb. empfohlenen Bahn, wirkliche Schüler-, nicht Schulausgaben herzustellen. — Aen. Buch IV hat E. Irmscher in freien Stanzen ganz nach Art der anderen Bücher übersetzt.

Horaz. Aufser einer kritischen Textausgabe von M. Hertz ist nur eine Ausgabe der *Oden und Epoden* für Freunde klassischer Bildung, besonders aber für die Primaner bestimmt, bearbeitet von H. Menge, zu erwähnen. Wir glaubten bisher, an guten Schulausgaben, auch an solchen, welche die erziehliche Seite der Horazlektüre voll zur Geltung bringen, wäre kein Mangel. Menge aber empfand gerade hier eine Lücke, darum wollte er mit seiner Ausgabe die Lektüre dieses Dichters für die ästhetische und sittliche Bildung unserer Jugend möglichst fruchtbar machen, und zwar „in einer bisher wohl noch von keiner Seite versuchten Weise“. Dem lat. Texte jedes Gedichts ist eine genaue Inhaltsangabe oder Disposition nebst orientierenden Bemerkungen vorausgeschickt, welche zum Verständnis und zu richtiger Auffassung des Gedichts notwendig erschienen. Nach dem Texte folgt eine Übersetzung in Prosa, danach eine poetische Wiedergabe in moderner Form. Leider vermifst man in jener oftmals zwar nicht die Genauigkeit, aber die angestrebte „Schönheit der Sprache“, in dieser Geibelsche Klassizität und Schönheit. Mit jener breitet Verf. den lieben Primanern nur ein bequemes, wenn auch etwas teures Faulpolster hin, den Feinden klassischer Bildung schmiedet er mit diesem Musterdeutsch eine gefährliche Waffe; sie brauchen nur die Übertragung der ersten Ode zu lesen oder Ausdrücken wie „Promenaden“ und „dominierend“ zu begegnen. Wir fürchten also, die lobenswerte Absicht des Verf. wird nicht ganz erreicht werden. — *Wort- und Gedankenspiele in den Oden des Horaz* sammelt P. Cauer in einem Büchlein, das von feiner Beobachtung zeugt und seinen sonst schon rühmlich bekannten Verf. nun auch zum Range eines Horazkenners erhebt. Wer die Stellen unbefangen prüft, wird nicht zu der Überzeugung kommen, dafs unser Dichter, der das Wortspiel zwar nicht verschmäht, so oft mit bewufster Absicht zu Dilogieen und Zweideutigkeiten gegriffen hat. Der Dichter will doch einfach verstanden werden; wer aber ihm jene so oft wiederholte Absicht unterschiebt, der mufs zugeben, dafs er nicht immer von den Zeitgenossen richtig verstanden worden ist, wenn es erst des Scharfsinns unserer mit dem ganzen Rüstzeug klassischer und moderner

Gelehrsamkeit bewährten Gelehrten bedarf, um der Dichterworte Sinn he auszugrübeln. — W. Gemolls *Realien bei Horaz* sind nun durch da 2. Heft fortgesetzt, welches die Kosmologie, die Mineralien, den Krie Speisen und Getränke, Mahlzeiten enthält. Über die Anlage des Ganze s. Jb. VI, IV 79. — Für die Pohlmeysche Gymnasialbibliothek hat Al das *Leben und die Werke des Horaz* in einer kurzen Biographie da gestellt und geschildert. Sie hält sich frei von allem Überschwang un verhimmelnder Bewunderung, so sehr sie auch in Horaz einen rechte und echten Dichter sieht. Das Richtige liegt auch hier in der Mitt Man darf an Horaz nicht den Mafsstab eines Pindar, Goethe oder Walthe legen, aber man darf auch nicht in eine Unterschätzung seiner Kunst wi der Holländer J. Hartmann verfallen. — Auch F. Semisch betrachte in einer Pg.-Abh. das *Leben und Dichten des Horaz.* Er schildert un zunächst den Dichter der Epoden und Satiren. Auch in dieser Arbei kommt, was wir gern hervorheben, wie bei Aly die Bedeutung des Hora für die spätere Litteratur kurz zur Sprache. Dieses Thema hatte de verstorbene J. Bintz in Angriff genommen; er wollte den Einflufs de Dichters auf die litterarischen Bestrebungen des vorigen Jahrh. nach weisen. Nur für die Ars poetica gelang es ihm noch das Material z sammeln, das nach seinem Tode von Kollegen in einer Pg.-Abh. de Öffentlichkeit übergeben wurde. Für einen späteren Bearbeiter sind abe auch diese Bruchstücke wichtig. Möchte ein solcher bald erstehen! — Die Schwierigkeiten der Schlufsstrophe in der Ode an Phidyle habe R. Duncker veranlafst, auf die Bedeutung der Worte inmunis und no sumptuosa hostia in einer Pg.-Abh. Colberg kritisch einzugehen und z zeigen, dafs das non vor diesem Abl. comp. im Sinne einer rhetorische Frage mit nonne zu verstehen ist. Gewifs entsteht durch diese Inte pretation ein annehmbarer Sinn:

Geweihtes Mehl, des Salzes knisternd Korn,
den Göttern dargebracht von deinen Händen,
Wird's nicht mehr lindern der Penaten Zorn,
als wenn die Bösen reiche Opfer spenden?

VII.

Griechisch

A. von Bamberg.

Einleitung.

Seit der Wert des griechischen Unterrichts allgemein darin gefunden wird, dafs er das „Verständnis der bedeutenderen Schriftsteller der Griechen“ vermittelt, und seit dem Gymnasialunterricht die Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse der Gegenwart mehr als früher zur Pflicht gemacht worden ist, liegt es den Freunden des Griechischen nahe, für die griechischen Schriftsteller eine besondere Bedeutung gerade auch für unsere Zeit in Anspruch zu nehmen. Dies hat im vorigen Jahre Konrad Koch in der Programmabhandlung *Platos Gorgias als Schullektüre* gethan. Er verlangt von dem Lehrer, dafs er bei der Erklärung der Demosthenischen Volksreden, selbstverständlich innerhalb der ihm durch seine Pflicht und die Rücksicht auf die Fassungsgabe seiner Zuhörer gezogenen Schranken, unumwunden auf ähnliche Verhältnisse bei den neueren Völkern, namentlich in unserem Vaterlande, kurz, aber bestimmt hinweise, dafs er die Schüler einen vollen Eindruck gewinnen lasse, wie verhängnisvoll es für ein Volk werden kann, wenn es von dem errungenen Ruhme glaubt behaglich in Ruhe zehren zu können, und wie verderblich ein zügelloses Treiben der Parteien wirkt, dafs er darauf hinweise, dafs manches von Demosthenes gesprochene Wort, wie in allen freiheitlich regierten Staaten, so bei uns beherzigt und verbreitet zu werden verdiente, überall nämlich, wo in einem Staate hochherzige Vaterlandsliebe den Kampf zu bestehen habe gegen Mangel an Ehrgefühl und Selbstachtung, gegen sittliche Gleichgültigkeit und jämmerliche Verzagtheit, gegen schnödes Sonderinteresse und gegen böswilligen Vaterlandsverrat (S. 5). Weiterhin aber erinnert er daran, wie die meisten von den Gegnern, die in Platos Dialogen von Sokrates bekämpft werden, in der Entwicklungsgeschichte jedes gebildeten Volkes auf einer bestimmten Stufe in veränderter Gestalt immer wieder aufzutreten scheinen, und begründet hauptsächlich hierauf die Forderung, dafs derjenige Teil unserer männlichen Jugend, der im späteren

Leben einmal eine leitende Stellung im Staate und in der Gesellschaft zu übernehmen berufen sein werde, sich mit diesen Wortgefechten der attischen Weisen gründlich beschäftige, damit er den für die geistige Entwicklung auch unseres Volkes entscheidenden Kampf, wie er in ihnen sich abspielt, verstehen lerne und zu erkennen vermöge, welche Stellung er zum Heile des Ganzen selbst einmal darin einnehmen müsse (S. 8). Um die Wichtigkeit und Bedeutung von Platos Urteil im Gorgias über die Männer, die das ausgeprägteste demokratische Staatswesen im Altertume begründet und ausgestaltet haben, für unsere Zeiten ganz zu verstehen, werde es genügen hinzublicken auf das allgemeine Wahlrecht und die als dessen Folgen anzusehenden Erscheinungen in unserem politischen Leben, ferner auf die einer reinen Demokratie sich mehr und mehr annähernden Verfassungen unserer westlichen Nachbarländer. Wenngleich unsere Zustände im Innern noch sehr von dem Unwesen in Athen sich unterscheiden, erscheine doch die Möglichkeit, dafs sie einst einmal eine ähnliche Entwicklung durchmachen, wie die athenischen in der Zeit nach den Perserkriegen, nicht mehr so ganz ausgeschlossen. Wenn also bei Plato von den Männern, die jene einen gänzlichen Verfall drohenden Zustände heraufbeschworen hatten, peinliche Rechenschaft gefordert werde, könne man in gewissem Sinne dem heutigen Primaner auch hierbei zurufen: Tua res agitur. Buchholz hat auf der 13. Direktorenversammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen S. 270 zwar nachdrücklichst vor einer Art und einem Mafse des Hereinziehens der Gegenwart in die Besprechung antiker Verhältnisse gewarnt, welche die Gefahren nicht ausschlösse, politische Verhetzung in der Schule heraufzubeschwören, und S. 341 die Thesis aufgestellt, dafs von der Vergleichung der antiken Zustände mit den entsprechenden gegenwärtigen nur da Gebrauch zu machen sei, wo der Nutzen in die Augen falle, und dafs man sich hüten müsse, moderne politische Parteigesichtspunkte, die durch den Charakter der Schule ausgeschlossen seien, zur Geltung zu bringen; andererseits hat er aber S. 247 f. anerkannt, dafs die Schüler in der Beschäftigung mit dem Altertum den Grund zu der Fähigkeit legen müssen, dort Aufschlüsse über unser eigenes Leben zu suchen, und ähnliche Gedanken wie Koch entwickeln auch Ferdinand Rösiger, der in dem ersten Bändchen seiner *Ausgewählten Reden des Demosthenes* (s. Jb. VI, V 10 und unten S. 11. 13 f.) häufig geschichtliche Parallelen gezogen hat, indem er von der Anschauung ausging, dafs der geschichtliche Sinn sich in fortwährender Wechselbeziehung des Einst und des Jetzt entwickeln solle und dafs die einfacheren Verhältnisse des abgeschlossenen Altertums die Kräfte und die Bewegungen erkennen lassen, die auch für die Gegenwart von Bedeutung seien (Vorw. S. VII), ferner A. Ahlheim, der in dem Artikel *Zur Stoffauswahl in Obersekunda* LL. 31 S. 66 ff. mehrfach Gelegenheit findet, bei der Behandlung antiker Verhältnisse moderne zum Vergleich heranzuziehen, und darin einen Beweis dafür erblickt, wie unberechtigt der Vorwurf sei, dafs das Gymnasium die Jugend von der Kenntnis der

Gegenwart entfremde, während vielmehr ein tieferes Verständnis der einen Zeit ohne die Kenntnis der anderen nicht möglich sei, und endlich P. Dörwald, der schon in dem im vorigen Jahresbericht mehrfach angeführten Aufsatz *Der didaktische Wert des Xenophontischen Agesilaus* NJ. 1891 II S. 331 ff. und 369 ff. (vgl. Jb. VI, V 6) die Memorabilien, die Kyropädie und den Agesilaus namentlich auch wegen des Wertes, den sie für die religiössittliche und politische Bildung haben, zur Aufnahme in den Kanon der Schullektüre empfohlen hatte und dabei in der Beziehung auf die Gegenwart sehr weit gegangen war und jetzt in dem noch weiter unten zu erwähnenden Artikel *Herodot VII, 101—104 im Unterrichte* L. 32 S. 79 ff. nachweist, wie sich aus der Behandlung dieses Abschnittes sowohl für das geschichtliche und politische wie für das religiössittliche Urteil wertvolle Gesichtspunkte ergeben, welche weiter auszubauen Aufgabe des geschichtlichen und deutschen Unterrichts sei.

Was man aber auch über den Wert des Inhaltes der griechischen Schriftwerke sagen mag, welche in der Schule übersetzt werden sollen, es ist damit gegenüber den Angriffen gegen den griechischen Unterricht immer noch nicht dargethan, dafs jener Inhalt nur durch die von Schülern und Lehrern zu leistende Arbeit des Übersetzens aus dem griechischen Original und nicht auch durch verständiges Lesen schon gedruckter guter Übersetzungen angeeignet und für die Bildung der Schüler verwertet werden könnte. Dafs auch hochgeschätzte Übersetzungen hinter dem Originale weit zurückstehen, ist anerkannt; für die Vossische Übersetzung des Homer und die Donnersche des Sophokles hat es G. Kanzow in dem Aufsatz *Der griechische Unterricht auf unseren Gymnasien. Eine Apologie.* NJ. S. 18 ff. an einigen Beispielen von neuem nachgewiesen, und Conrad Koch behauptet a. a. O. S. 11 gewifs mit Recht, dafs das Verständnis mancher Stelle des Plato auch in der besten Übersetzung, wie zum Beispiel der Schleiermacherschen, die ohne Zuziehung des griechischen Wortlautes oft kaum verständlich sei, den Schülern eher gröfsere Schwierigkeiten mache. Indessen ist doch bei dem grofsen Werte, welcher jetzt mehr noch als früher auf eine gute deutsche Übersetzung als auf die beste Erklärung gelegt wird (*Lehrpläne und Lehraufgaben* S. 24), zu hoffen, dafs die Kunst des Übersetzens bei uns fortschreiten und dafs wir bald von allen griechischen Schulschriftstellern Übersetzungen haben werden, die in gutem Deutsch für die Originale ihrem Inhalt nach an sich vollen Ersatz bieten. Darum wird die Zukunft des griechischen Unterrichts davon abhängen, ob er auch ferner die Möglichkeit schafft, die ursprüngliche sprachliche Form von Meisterwerken der griechischen Litteratur, die eben auch der Form nach Meisterwerke sind, zu vollem und wirksamem Verständnis zu bringen, und ob uns der Idealismus erhalten bleibt, der sich bei nur oberflächlichem Genufs klassischer Werke einer fremden Litteratur nicht beruhigt und in der Arbeit, welche ihrem gründlichen Verständnis nach Form und Inhalt zugewendet wird, an sich schon einen Segen findet. Vom Standpunkt dieses Idealismus aus haben gegen die im

vorigen Jahresbericht (V 1) erwähnte Schrift von Fr. Bahnsch entschieden Verwahrung eingelegt G. Vogrinz ZR. 225 f., G. Kanzow a. a. O. und G. Uhlig HG. 73 ff. Dieser erinnert an die Freude, die es bereite, eine inhaltsreiche, aber schwierige Partie eines griechischen Autors mit einer ordentlichen Klasse ins klare zu bringen und dabei den Wetteifer zu beobachten, der dann bei Feststellung des Sinns der einzelnen Wörter, der Beziehung der Worte zu einander, des Gedankenzusammenhanges, ferner bei Findung einer dem Original, soweit möglich, entsprechenden Übersetzung hervortrete und eine Freudigkeit verrate, die hinter der einer Stunde, die „genossen“ werde, wahrhaftig nicht zurückstehe. Kanzow geht von der Erfahrung aus, die wohl nicht er allein bei der Klassenlektüre z. B. von Goethes Iphigenie einerseits und andererseits von Sophokles' Antigone gemacht habe, daſs die Schüler tiefer in das Verständnis der Antigone eingedrungen seien als in das eines deutschen Dramas, wenn zum Verständnis nicht nur der Gang der Handlung, die Exposition, Verwicklung und Lösung, sondern auch die tiefer liegenden poetischen Schönheiten gerechnet werden, und meint deshalb, daſs die griechische Originallektüre sich hüten müsse, die Gründlichkeit einer gröſseren Ausdehnung zuliebe aufzugeben. Eben die Gründlichkeit, die Gewöhnung, die Dinge zu sehen, wie sie an sich sind, nicht durch fremde Vermittelung, der Drang nach ursprünglichem Wissen, der sich nicht mit Surrogaten und Abbildungen begnüge, werde, wenn an die Stelle der griechischen Originallektüre das Lesen von Übersetzungen träte, gefährdet werden, und damit der Sinn für gediegene, wissenschaftliche Arbeit, der sich zwar nicht ausschliefslich aus einer gründlichen Originallektüre erzeuge, aber durch sie nicht unwesentlich beeinfluſst und verstärkt werde. Man möge immerhin von den altklassischen Gymnasialstudien so viel fortnehmen, wie das Bedürfnis der heutigen Zeit fordere, aber man solle dem Kern und Rest, der bleibe, unverkümmert seinen bewährten wissenschaftlichen Charakter lassen, damit er auch ferner einen festen und tüchtigen Teil des Fundamentes bilde, das als Grundlage einer höheren Bildung erforderlich sei. Trefflich bemerkt auch R. Menge gegen den Schluſs seiner Abhandlung *Die Odysseelektüre in der Sekunda* (vgl. Jb. VI, V 4) LL. 29 S. 95, daſs, wenn das sprachlich-formale Element zu sehr in den Hintergrund gedrängt werde, vielleicht noch einfacher die Klassiker in deutschen Übersetzungen gelesen werden könnten, wie denn in der That seiner Lehrprobe über Odyssee 9, 39—566, soweit sie sich mit dem Inhalt und seiner vielseitigen pädagogisch-didaktischen Verwertung beschäftigt, ohne Verminderung ihres Wertes auch eine Odysseeübersetzung zu Grunde gelegt werden könnte (vgl. Jb. II B 42), daſs er aber den Nutzen, welchen eine philologisch-sorgfältige Behandlung des fremdsprachlichen Textes den Schülern bringe, zu hoch schätze, als daſs er auf ihn verzichten möchte. Nur dürfe die Behandlung des Formalen nicht über die Grenzen hinauswachsen, wo es aufhöre für das sichere und genaue Verständnis des Schriftstellers wichtig und anfange bloſs philologisch interessant zu sein.

I. Lektüre.

1. Kanon.

Das schon oben erwähnte Thema, welches der 13. Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen gestellt war: *Wie ist der Unterricht in den alten Sprachen einzurichten, damit die Schüler in höherem Mafse wie bisher in das Leben und die Kunst des Altertums eingeführt werden?* hat zu der Erörterung auch der Frage Anlafs gegeben, ob nicht unter dem bezeichneten Gesichtspunkt wie die lateinische so auch die griechische Lektüre zu erweitern sei. In den Vorverhandlungen der einzelnen Lehrerkollegien und in dem Bericht und in dem Gegenbericht sind in dieser Richtung verschiedene Wünsche laut geworden, die im Folgenden zum Teil Berücksichtigung finden sollen; die Direktorenversammlung selbst, welche erst nach dem Erlafs der neuen Lehrpläne stattgefunden hat, erklärte, die nach den neuen Lehrplänen auf Gymnasien zu lesenden griechischen und römischen Schriftsteller genügten zur Einführung in das Leben der Alten. Auch die kurze Erörterung des griechischen Lektürekanons im letzten der *Aus Schulbesichtigungs-Berichten* überschriebenen Artikel LL. 30 S. 13 ff., welche davon ausgeht, dafs die Auswahl der Lektüre im altsprachlichen Unterrichte so getroffen werden müsse, dafs in erster Linie aus ihr das antike Leben, die alte Geschichte, in zweiter persönlich und sachlich die bedeutendsten typischen Vertreter der hervorragendsten Litteraturgattungen kennen gelernt werden, ist vor dem Bekanntwerden der neuen Lehrpläne verfafst worden. Auch daraus wird im Folgenden einiges mitgeteilt werden.

Eine neue Auswahl für eine einzelne Klasse liegt vor in dem *Griechischen Lesebuch für Obersekunda* von Ewald Bruhn. Bruhn weicht von dem Kanon der *Lehrpläne und Lehraufgaben*, die er noch nicht kannte, sehr wesentlich ab, indem er einerseits Herodot ganz unberücksichtigt läfst, andererseits aufser Stücken aus Xenophons Memorabilien auch Abschnitte aus Lysias, Isokrates, Demosthenes, Lykurg, Hypereides, Aristoteles vom Staate der Athener und aus Plutarchs Biographieen in den Kreis der Lektüre hineinzieht. Indessen ist die Auswahl durchaus von dem Gesichtspunkt aus getroffen, welchen die *Lehrpläne und Lehraufgaben* S. 25 als einen bisher viel zu wenig gewürdigten und doch im Interesse der Konzentration des Unterrichts überaus wichtigen besonders betonen, vom Gesichtspunkt der näheren Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte (vgl. Lattmann LL. 29 S. 105). Das Buch bietet in der That die Möglichkeit, „für bedeutsame Abschnitte der Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund zu gewinnen“, indem es folgende Kapitel enthält: 1. Vaterlandsliebe der alten Athener (Lyk. in Leocr. 83--110), 2. Innere Geschichte Athens von Solon bis Kleisthenes (Aristot. de rep. Ath. 5—22), 3. Themistokles bei Salamis (Plut. Them. 9—17), 4. Aristides bei Platää

(Plut. Arist. 10—21). 5. Kimon im Angriffskriege gegen die Perser (Plut. Cim. 6—13). 6. Perikles' Bauthätigkeit (Plut. Per. 12—13). 7. Perikles' Ausgang (Plut. Per. 33—38). 8. Alkibiades' Glück und Ende, Athens Fall (Plut. Alcib. 24—39. Lysand. 14. 15). 9. Verfassungskämpfe in Athen vom Tode des Perikles bis zur Versöhnung der Parteien (Aristot. de rep. Ath. 28—40). 10. Des Lysias Rede gegen Eratosthenes. 11. Sokrates (Xen. Mem. in Auswahl). 12. Über die Notwendigkeit einer Einigung der Hellenen zum Kampfe gegen die Perser (Isocr. Paneg. 133—182). 13. Rechtfertigung der Politik des Demosthenes nach der Besetzung von Elateia (Demosth. de cor. 169—210). 14. Des Hypereides Leichenrede auf die im Lamischen Kriege gefallenen Athener.

Dafs **Homer** in der Klasse nicht mehr ganz gelesen werden könne, darf jetzt als wenigstens im Wirkungsbereiche der *Lehrpläne und Lehraufgaben* allgemein anerkannt gelten; aber es verbreitet sich auch mehr und mehr die Überzeugung, dafs grofse Abschnitte der homerischen Gedichte ohne Beeinträchtigung des aus Homer zu ziehenden Gewinns von der eigentlichen Klassenlektüre ausgeschlossen werden können; es fragt sich nur, welche. In dem Programm des Gymnasiums in Barmen hat Oskar Henke im ersten auf Homer bezüglichen Teil der *Lehrpläne des Gymnasiums in Barmen* einfach angegeben, welche Partieen der Odyssee und der Ilias in den einzelnen Tertialen der vier Jahreskurse zu lesen seien; nur die Weglassung des 13. Buches und die Auswahl aus dem 20. und 21. Buch der Ilias wird S. 5f. kurz begründet. Dagegen unterzieht A. Scotland in der Programmabhandlung *Die Odyssee in der Schule*, welche als Fortsetzung der Jb. III B 434 besprochenen Untersuchungen erschienen ist, die Bücher 12—18 der Odyssee einer eingehenden kritischen Erörterung, deren Ergebnis ist, dafs diese Bücher auf 386, 359, 383, 360, 252, 353 und 248 Verse zurückzuführen seien, und giebt NJ. I S. 801 ff. eine gleiche Untersuchung über das *zwanzigste Buch der Odyssee*. Nach Henke sollen die Schüler den Homer ganz „kennen lernen“, von minder bedeutsamen Partieen aber nur der Inhalt mit Hilfe einer guten Übersetzung, am besten der frühesten Vossischen (S. 5) oder durch Erzählung des Lehrers (S. 7) eingeprägt werden, so jedoch, dafs bedeutsame Stellen aus solchen Partieen der Lehrer vorübersetzt, die Schüler nachübersetzen. Scotland will alles Minderwertige den Blicken der Schüler überhaupt entzogen wissen, also eine verkürzte Ausgabe, weniger der Ilias als der Odyssee hergestellt sehen, welche jedoch nicht einzelne Abschnitte, keinen Torso, sondern ein Ganzes vor Augen bringen müsse und darum auch vor Textänderungen nicht zurückschrecken dürfe, die nötig seien, um einen Zusammenhang herzustellen. Die 1891 erschienene Ausgabe von *Homers Odyssee in verkürzter Ausgabe* von A. Th. Christ ist ihm noch nicht knapp genug; wie er selbst sich eine solche Ausgabe denkt, zeigt er an dem Beispiel des ersten Buches der Odyssee, welches er mit den gröfstenteils bereits früher von ihm begründeten Abänderungen abdrucken läfst. Diese Probe zeigt, dafs es bei sol-

chen Versuchen nicht ohne kritische Gewaltthaten abgeht, welche durch ihre gute pädagogische Absicht nicht genügend gerechtfertigt erscheinen (s. Jb. III B 434).

Einen sehr breiten Raum gönnt der Verf. des Artikels *Aus Schulbesichtigungs-Berichten* LL. 30 S. 14 der Odysseelektüre, indem er ihr ausschliefslich den ganzen griechischen Unterricht der Tertien und des ersten Semesters der Untersekunda zugewendet sehen möchte.

Auch R. Menge, über dessen Auswahl aus der Odyssee im vorigen Jahresbericht V, 4 berichtet worden ist, spricht a. a. O. S. 96 den Wunsch aus, dafs der Odysseelektüre ein gröfseres Stundenmafs gewährt werden möchte, damit entweder auch die Telemachie in den Lehrplan einbezogen oder die Lektüre noch mehr vertieft oder beides gethan werden könnte. Es würde ihm dies für den erziehenden Unterricht wichtiger erscheinen, als wenn man ein Buch Xenophon oder eine Rede des Lysias mehr läse. Denn schon die Schullektüre biete gröfsere Geschichtsschreiber als Xenophon und bedeutendere Redner als Lysias, aber die ganze Weltlitteratur habe nur Einen Homer. Buchholz hat auf der *13. Direktorenversammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen* empfohlen, in Untersekunda im 2. Halbjahr die Odyssee an die Stelle der Äneis zu setzen (S. 264. 341).

Für die Lektüre der **Lyriker** treten aufser mehreren Berichten einzelner Gymnasien sowohl der Berichterstatter als der Gegenberichterstatter der eben erwähnten Direktorenversammlung, Buchholz und Gronau, ein, beide auf Grund der Lehrpläne von 1882. Jener möchte der Äneis auch das zweite Halbjahr in Obersekunda entziehen und in den so gewonnenen Stunden neben einer Auswahl aus Virgils Eklogen und Georgika, den Elegieen des Ovid, Tibull und Properz und den Liedern des Catull einiges aus den Liedern des Alcäus und der Sappho, auch einige Anacreontica, die zur Horazlektüre vorbereiten, und einige leichtere Pindarstellen, die griechischen Gedichte mit den lateinischen, nach irgendeinem Leitgedanken durcheinander gelesen sehen. Demgegenüber stellt Gronau a. a. O. S. 373 die These auf: „In die Reihe der pflichtmäfsigen Schulschriftsteller ist eine Auswahl der griechischen Lyriker aufser Pindar aufzunehmen, jedoch nicht, bevor Odyssee und Ilias nahezu vollständig in der Klasse gelesen worden.“ Die Direktorenversammlung, welche auf Grund der neuen Lehrpläne verhandelte, hat eine Erweiterung des inzwischen amtlich festgestellten Kanons überhaupt nicht erörtert und diesen, wie oben bemerkt, für genügend erklärt, in das Leben der Alten einzuführen. Der Verf. des Artikels *Aus Schulbesichtigungs-Berichten* bemerkt LL. 30 S. 14: „Könnte man einige Lyriker zur Kenntnis der Schüler bringen, so würde dies wünschenswert sein; sonst mufs man sich an die Imitation des Horaz halten, um hier einige Originale den Schülern vorzuführen.“

Zur Erleichterung der **Sophokles**lektüre schlägt Buchholz (S. 271) vor, Botenreden, sobald an einer solchen der Typus angeschaut sei, und manches stichomythische Wortgefecht, für dessen Wendungen dem Schüler im ganzen doch noch das volle Verständnis mangele, so dafs er mehr die

unpoetische Spitzfindigkeit als die feine Rhetorik darin empfinde, nur inhaltlich mitzuteilen.

Für **Herodot** tritt mit grofser Wärme P. Dörwald ein im Eingang des oben S. 3 erwähnten Artikels über *Herodot VII, 101—104 im Unterricht* LL. 32 S. 79 f. Er hebt unter anderm als besonderen Vorzug hervor, dafs die Schüler Herodots Geschichtswerk als Ganzes verstehen und in seinen wesentlichen Partieen erfassen können. Die Leichtigkeit, mit welcher der schon jahrelang Griechisch treibende Schüler sich in diesen Schriftsteller hineinlese, besonders aber der trotz der Fülle des Stoffes einheitliche, organische Charakter des Geschichtswerks ermögliche in kurzer Zeit die Einführung des Schülers in Tendenz und Geist des Werks, in den Aufbau dieses gewaltigen Organismus und die Lektüre der charakteristischen Partieen. Das Thema werde ja sogleich bei Beginn angegeben: Ursachen und Verlauf der Perserkriege. Die Darstellung dieser Kämpfe sei das eigentlich Fruchtbare an dieser Lektüre, und die sie betreffenden Partieen können allein zu eingehender Behandlung geeignet erscheinen. In wie hohem Mafse diese Lektüre für die Schule fruchtbar zu machen sei, zeigt P. Dörwald dann an einer Lehrprobe über das Gespräch zwischen Xerxes und Demaratos. A. Ahlheim beschränkt LL. 31 S. 74 die Prosalektüre der Obersekunda ganz auf Herodot VI—IX.

Was **Thukydides** als Schulschriftsteller anlangt, so meint Koch a. a. O. S. 7, man brauche für die eigenartigen Vorzüge der Thukydideischen Geschichtsschreibung nicht blind zu sein und auch die Bedenken, die von philologischer Hyperkritik in den letzten Jahren gegen den Charakter des Mannes und gegen die Einheitlichkeit seines Werkes erhoben sind, nicht zu teilen und könne ihn doch sowohl des Inhalts als des Stils wegen mehr für eine dem männlichen Alter angemessene Lektüre halten. Auf jeden Fall möchte er ihn in dieser Beziehung hinter Demosthenes und mit diesem hinter Plato zurückstellen.

Über die Auswahl aus Thukydides urteilte Buchholz a. a. O. S. 272, dafs es nicht genüge, ein gewisses Buch zu lesen, dafs vielmehr zur Vermittelung einer Anschauung von dem ganzen Werke um ein gelesenes Kernstück durch Lesung von Hauptstellen nach rückwärts und vorwärts ein Gesamteindruck erzielt werden müsse; namentlich müsse jeder Schüler die Stellen I 1—23, V 26 und den *λόγος ἐπιτάφιος* kennen lernen.

Aus **Xenophon** hat Robert R. v. Lindner eine neue Auswahl gegeben, welche mit der Chrestomathie von Schenkl (Jb. V, V 5) darin übereinstimmt, dafs sie wie diese die in Preufsen kanonischen Hellenica ausschliefst, während sie sich sonst von ihr nicht unwesentlich unterscheidet. Vor allem giebt sie die vier ersten Bücher der **Anabasis** vollständiger und zwar so, dafs der Zusammenhang des Berichtes nirgends ganz unterbrochen wird, wenn auch wiederum einzelne Stellen weggelassen sind, die bei Schenkl stehen, darunter die wenn nicht für den ersten Anfänger, so doch später sehr lesenswerten Charakterschilderungen von Kyros (I 9) und den ermordeten griechischen Feldherren (II 6), Abschnitte, die

freilich ebenso leicht weggelassen werden konnten wie die Orontasepisode (I 6). Erheblich spärlicher als bei Schenkl ist die Auswahl aus der **Kyropädie**, an Umfang ziemlich gleich, doch etwas geringer die aus den **Memorabilien**. Aus diesen hat, wie oben bemerkt, auch Ewald Bruhn einiges in sein Lesebuch für Obersekunda aufgenommen. Ein Vergleich seiner Auswahl mit der Lindners und Schenkls zeigt wenig Übereinstimmung. Alle drei haben gemeinsam nur I 4, 2—18 (von der Existenz der Götter und der Notwendigkeit ihrer Verehrung) und II 1, 21—33 (Herakles am Scheidewege); Schenkl und Bruhn haben, dieser vollständiger als jener, die beiden ersten Kapitel des ersten Buches vor Lindner, dieser mit Schenkl II 3 (Bruderliebe) vor Bruhn, dieser mit Lindner III 6 (von der Notwendigkeit gründlicher Kenntnisse für einen Politiker) vor Schenkl voraus. Darüber hinaus hat jeder von den beiden noch einzelne von den beiden andern verschmähte Abschnitte ausgewählt. Schrader tadelt in dem Artikel *Die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben* ZG. 541 die Wahl der „sprachlich mustergültigen, aber langweiligen Memorabilien" und meint, Lysias würde anziehender und lehrreicher sein.

Der Verf. des Artikels *Aus Schulbesichtigungs-Berichten* LL. 30 S. 14 streicht den Xenophon ganz aus seinem Kanon. Er giebt zwar bereitwillig zu, dafs kein in ihm selbst liegender Grund dazu zwinge, den Schriftsteller aus dem Unterricht auszuschliefsen, ja dafs die Beschreibung in der Anabasis vortrefflich sei; aber der typische Wert, welchen dieser Schriftsteller insofern besitze, als er als Augenzeuge kriegerische Handlung schildere, sei gering, da schon Cäsar einen solchen Typus darstelle, und der Stoff werde künftig bei Behandlung der griechischen Geschichte im besten Fall nur als unbedeutende Episode aufgefafst werden müssen, die mit der Gewinnung Galliens für das römische Wesen keinen Vergleich aushalten könne. Durchschlagend war wohl für die Streichung des Xenophon, dafs der Verf. der Tertia und dem ersten Semester der Untersekunda ausschliefslich die Odyssee zuwenden wollte.

Über die Schriften **Platons**, die sich zur Schullektüre eignen, hat sich eingehend Konrad Koch a. a. O. ausgesprochen. Dafs **Apologie** und **Kriton** auf alle Fälle gelesen werden müssen, erkennt er natürlich an, befürchtet aber, dafs sie allein für die Zwecke der Platonlektüre nicht ausreichen. So hoch die ethische Anschauung im Kriton stehe, tiefer führe in die Lebensanschauung Platons doch der **Gorgias** ein. Ihn zur Aufnahme in den Kanon zu empfehlen, ist der Hauptzweck seiner Abhandlung. Gegenüber dem Bedenken von Bonitz (s. Jb. V, V, 6), dafs der Umfang des Dialogs zu grofs sei, weist er zunächst darauf hin, dafs die Abiturientenprüfung in Zukunft den Unterricht in der Prima nicht mehr so sehr beeinträchtigen werde und dafs der Lektüre jetzt mehr Zeit vergönnt sei, und empfiehlt dem Lehrer, gelegentlich die Gedankengliederung nicht erst von den Schülern finden zu lassen, sondern im voraus selbst zu geben, an besonders schwierigen Stellen namentlich im Anfang geradezu das Übersetzen selbst zu übernehmen und damit zugleich den Schülern

die beste Anleitung für ihre eigene Übersetzung zu geben. An der Hand einer wenig in die Tiefe dringenden, weniger die logische Gedankenentwicklung als die ethischen Momente berücksichtigenden Analyse des Dialogs und auf Grund eigener Unterrichtserfahrungen sucht er dann zu zeigen, wie der Eifer und die Teilnahme der Schüler so erweckt und auf die Dauer rege gehalten werden könne, dafs sie zu einem Verständnisse des Planes und Grundgedankens, soweit es bei ihrem Alter zu erwarten stehe, geführt werden. Auf jeden Fall werden, meint er, dabei in das Gemüt eines jeden Schülers viele fruchtbare Samenkörner gesenkt, so dafs, wenn bei den schwächer beanlagten auch nicht das vollständige Verständnis erzielt würde, doch der Erfolg der Lektüre nicht als unbefriedigend bezeichnet werden dürfte. Wenn die Philosophie im Dienste der menschlichen Gesellschaft ein Zwiefaches zu leisten habe, zum Nachdenken über die allgemeinen Probleme des Daseins anzuregen und das Erkennen der sittlichen Aufgaben so der Einzelnen wie der Gesamtheit zu fördern, so geschehe jenes durch den Gorgias nur mittelbar, der andern Verpflichtung der Philosophie aber entspreche er für den Standpunkt der Primaner und den Zweck der gymnasialen Bildung im höchsten Grade. Indem er gegenüber dem Schein und der Lüge einer rein formalen und darum so leicht überzeugungslosen Verstandesbildung auf die Grundlage und den Wert der wahren Erkenntnis und der auf diese sich stützenden sittlichen Gebote hinweise, und indem er zugleich einen heiligen Glauben an deren Macht und Hoheit wecke und lebendig erhalte, gebe er dem Erkennen eine sichere Grundlage und dem Handeln jene feste Richtschnur, welche gegen die mannigfachen Verirrungen des Wissens und Gewissens sichere, in welche auch in unserer Zeit der glänzende, aber nichtige Scharfsinn sophistischer Redekünstler und Afterphilosophen den Unerfahrenen zu verstricken drohe. Auch **Laches** und **Euthyphron** böten reiche Schätze, es frage sich aber, ob der Ertrag die grofse Mühe, die es koste, die Schüler zum Aufsuchen des positiven Ergebnisses heranzuziehen, hinreichend lohne und ob nicht diese beiden Schriften, statt zu weiteren philosophischen Studien anzuregen, eher abschreckend wirken könnten. Gegen die Lektüre des **Protagoras** hat Koch einzuwenden, dafs die Erklärung der Simonideischen Verse recht schwer werde und als Endergebnis den Schülern eine schlimme Enttäuschung biete, wofür sie bei ihrem überwiegend sachlichen Interesse der Genufs an der von Plato entfalteten Kunst im Spiel mit seinem Gegner nicht zu entschädigen vermöge. Was den dialektischen Teil anlange, dürfe der Lehrer doch die Schüler nicht über die Magerkeit des Inhalts und die Unrichtigkeit des Ergebnisses hinwegtäuschen; der Dialog könne also das Interesse der Schüler nicht bis zum Schlusse hin steigern, lasse es vielmehr nach und nach erlahmen. Dagegen tritt Koch in Anlehnung an Schimmelpfeng (Pr. v. Ilfeld 1881) und Schmieder (Pr. v. Schleusingen 1881) warm für die **Republik** ein; nur müsse sie in Auswahl gelesen werden, und es sei zu bedauern, dafs es an einer genügenden Ausgabe fehle. Genügsamer ist Buchholz, welcher

a. a. O. S. 272 meint, man solle einer vollständigen Lektüre der Apologie einige Kapitel des Kriton anhängen, oder umgekehrt, und dazu die Schlufskapitel des Phaedon, wenn möglich, auch den Eingang des Euthyphron hinzufügen. Es werde daraus ein lebendigeres Bild des Sokrates gewonnen, als aus den für die Schüler doch zuweilen recht schwierigen Dialogen Gorgias und Protagoras, aus denen wiederum manche Partieen zu lesen höchst wichtig sei. So illustriere der Hinweis auf Amphion und Zethos wunderbar die amerikanistische Strömung unserer Zeit, besonders auch der heutigen Unterrichtsreformerei, über die in Prima ein aufklärendes Wort ernst und würdig bei guter Gelegenheit einfliefsen zu lassen der Unterricht nicht umhin können werde; auch die sokratischen Gedanken über die Unterwelt, namentlich das Totengericht, sollte jeder Schüler lesen.

Was Ewald Bruhn aus **Lysias**, dessen Ausschliefsung von dem Preufsischen Kanon Schrader ZG. 541 von neuem bedauert, aus **Isokrates, Lykurgos, Demosthenes** und **Hypereides** für Obersekunda ausgewählt hat, ist oben S. 6 angegeben worden. Gegen die Rede für die Megalopoliten erklärt sich Slameczka in einer Anzeige des 1892 erschienenen, schon im vorigen Jahresbericht berücksichtigten ersten Bändchens (die hellenischen Reden) der Ausgabe von *Ausgewählten Reden des Demosthenes* von Ferdinand Rösiger ZöG. 217 von neuem (vgl. Jb. V, V 8), wogegen er für die Heranziehung der beiden andern hellenischen Reden stimmt, sowohl was ihre Form der Darstellung als auch ihren Inhalt anbelange. Der Ausblick auf das Verhältnis Griechenlands zum persischen Osten, welches in dem politischen Leben Athens in der Mitte des 4. Jahrhunderts eine so grofse Rolle spiele, biete Gelegenheit, des Redners Wirksamkeit auf diesem Gebiete als Gegenstück zu jener dem makedonischen Staate gegenüber den Schülern vorzuführen; ja selbst die in einem Teil der 14. Rede behandelten Vorschläge zur Reform der athenischen Marine böten des stofflichen Interesses genug. Anderseits werde man vielleicht nicht ungern mit einer dieser Reden, welche der Vorzüge der Demosthenischen Diktion in gleichem Mafse wie die philippischen teilhaftig seien, dagegen an sprachlichen Schwierigkeiten hinter diesen zurückstehen, die Lektüre des Redners beginnen.

Dafs die Aufnahme der Schrift des **Aristoteles** vom Staate der Athener in den Kanon der griechischen Gymnasiallektüre in Erwägung gezogen werde, konnte schon im vorigen Jahresbericht V 8 bemerkt werden. Inzwischen hat nicht nur, wie oben erwähnt, Ewald Bruhn grofse Stücke daraus in sein griechisches Lesebuch für Obersekunda aufgenommen; es ist auch bereits der historische Hauptteil (Kap. 1—41) für den Schulgebrauch erklärt worden in der Ausgabe von Karl Hude. Der Herausgeber hofft, dafs die Schrift, welche, von einzelnen Abschnitten abgesehen, keine gröfseren Schwierigkeiten bereite, eine Bereicherung des griechischen Lesestoffs und ein wertvolles Supplement des historischen Unterrichts in den oberen Klassen des Gymnasiums bilden werde.

Was Ewald Bruhn aus **Plutarchs** Biographieen in sein Lesebucl aufgenommen hat, ist oben bemerkt worden. Der Verf. des Artikel *Aus Schulbesichtigungs-Berichten* LL. 30 S. 14 setzt für Obersekunda al Prosalektüre neben Herodot Plutarch an.

Was die Frage anlangt, was etwa aus den kanonischen Schriftei von den Schülern *fest einzuprägen* sei, so konnte im vorigen Jahres bericht nur ein sehr beschränkter Beitrag zu ihrer Lösung erwähnt werden Inzwischen hat Tschiassny in einem Aufsatz *Memorieren und Memo rierstoff im altklassischen Sprachunterricht* einen Poesie und Prosa um fassenden Vorschlag gemacht. Nach ihm sollen auswendig gelernt werdei aus Xenophons Anabasis aus formalen Gründen die ersten Paraphei des ersten Kapitels, ferner die kurze Rede Menons an seine Soldaten mi ihren Gedanken über militärische Disziplin, aus dem Kapitel „Die Schlach bei Kunaxa" die Rede des Kyros an die Soldaten mit ihrem Hinweis au die Freiheitsliebe der Hellenen, und der Zweikampf der beiden Brüde Kyros und Artaxerxes, endlich die Charakteristik des Kyros im folgendei Kapitel mit Auswahl, aus der Ilias alle im Anfang langsam durch gegangenen Verse, so dafs ein Grundstock von 300 Versen gewonnei wird, I 528—30, VI 119ff., 405—432, aus Demosthenes die erst olynthische Rede ganz oder in ihren wesentlichen Partieen, von de Odyssee das Proömium, VI 110ff., IX 19—36, aus jedem Gesang nocl kleinere Stellen, besonders solche, die zu geflügelten Citaten geworde sind oder durch die deutsche Litteratur gröfseres Interesse haben, au Platos Apologie die Einleitung und die Stelle über das Daimonion c. 19 Kriton 16. 17, aus Sophokles Dialogpartieen mit verteilten Rollen, etwı 50 Verse, eine Chorpartie z. B. die Parodos der Antigone, eventuell aucl der Eroschor. Für Homer bietet Henke a. a. O. einen genau festge stellten Kanon. Er giebt zunächst einfach die Nummern der Verse an welche in jedem Tertial des vierjährigen Kursus zu lernen sind; dam aber S. 27ff. sind diese Verse selbst unter folgenden Überschriften abge druckt: A. Zur Metrik, B. Reime, C. Onomatopoiesen, D. Geschichte E. Parallelen, F. Sprichwörter, Sentenzen u. ä., G. Gleichnisse, H. Re ligion, Moral u. ä., I. Staat, Familie u. ä., K. Sonstiges. Für begabt und eifrige Schüler, welche gröfsere Abschnitte lernen und vortrager wollen, werden S. 10 und 15 geeignete Abschnitte empfohlen. Diese Aus wahl berührt sich in einigen Punkten mit den Versen, welche Ref. ii seinen *Homerischen Formen* und der angehängten Anthologie hat ab drucken lassen. Vgl. Jb. III B. 442. Dagegen läfst R. Menge LL. 2! S. 72. 77 immer zusammenhängende Stücke — jährlich etwa 120 bis 150 9, 39ff., 6, 1ff., 13, 63ff. und 19, 104ff. und nur gelegentlich wertvoll Einzelverse lernen.

2. Ausgaben, Kommentare und Präparationen.

1892 sind in neuen Auflagen erschienen: *Sophokles*, f. d. Schul gebr. erkl. v. G. Wolf, III. Antigone. 5. Aufl. bearb. v. L. Beller

mann, *Herodotos*, f. d. Schulgebr. erkl. v. K. Abicht, 5. Bd., in vierter verbesserter Auflage, *Thukydides* erkl. v. J. Classen, III. 3. Buch, 3. Aufl. besorgt v. J. Steup, *Xenophons Anabasis* f. d. Schulgebr. her. v. Ernst Bachof, 2. Aufl. Textausgabe. Mit einer Karte, Ausgewählte Reden des *Lysias* f. d. Schulgebr. erkl. v. Herm. Frohberger, kleinere Ausgabe, 2. Heft, 2. Aufl. v. Th. Thalheim, *Demosthenes* Ausgew. Reden f. d. Schulgebr. her. v. Karl Wotke. Mit einer Karte u. e. Titelbild, 3. verm. Aufl. Letztere bei G. Freytag erschienene Ausgabe unterscheidet sich inhaltlich nicht von der im vorigen Jahre erwähnten bei F. Tempsky erschienenen 3. verm. Aufl. Als neue Teile schon erschienener oder im Erscheinen begriffener Ausgaben sind herausgekommen: *Homeri Odyssea* in usum schol. ed. et comm. instr. J. La Roche II Od. XIII—XXIV, Kommentar zu Homers Odyssee von J. La Roche II.—IV. Heft, Gesang VII—XII, XIII—XVIII, XIX - XXIV, *Griechische Lyriker* in Auswahl f. d. Schulgebr. her. v. Alfred Biese, 2. Teil: Einleitungen und Erläuterungen.

Schon oben erwähnt sind das *Griechische Lesebuch für Obersekunda* von Ewald Bruhn, die Auswahl aus den Schriften Xenophons von Robert R. v. Lindner, die Ausgabe von Aristoteles' Staat der Athener von Karl Hude und das schon im vorigen Jahresbericht besprochene erste Bändchen von Demosthenes' Ausgewählten Staatsreden von Ferdinand Rösiger.

Scotland schickt der oben S. 6 f. erwähnten Probe einer verkürzten Ausgabe der Odyssee einige Bemerkungen über gewisse kleine Mittel voraus, durch welche die Herausgeber den Schülern die Übersicht des Inhalts erleichtern können, Anwendung von Sperrdruck zur Hervorhebung neu auftretender Personen und neuer Schauplätze, Absonderung der Reden von der Erzählung durch Einrücken, Seitenüberschriften mit Inhaltsangaben. Von solchen Mitteln ist in diesen Jahresberichten wiederholt die Rede gewesen (Jb. I 186 III B 438, V, V 12). Auch Buchholz stimmte auf der 13. Direktorenversammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen (S. 265) den in dem Bericht des Strafsburger Kollegiums ausgesprochenen Wünschen zu, dafs in den Schulausgaben deutsche Inhaltsangaben vorgedruckt, der Inhalt jeder Seite am Kopfe angegeben, die betr. Jahreszahl hinzugesetzt, der betr. Redner gesperrt gedruckt und die Rede selbst durch den Druck markiert und in ihre Teile durch Absätze zerlegt werde; vgl. seine Thesis 7 S. 341. Das System der fettgedruckten Überschriften zu den einzelnen Abschnitten einer Schrift, durch welche die Bachofsche Textausgabe von Xenophons Anabasis über den Inhalt bequem orientiert und das Interesse dafür weckt (s. Jb. III B 438), hat auch Lindner in seiner verkürzten Ausgabe des Xenophon (s. o. S. 8) angewendet, indem er dabei mehrfach, hierin von Bachof abweichend, nach Art von Dispositionen gröfsere Abschnitte als Ganzes mit umfassenden Überschriften versieht und dann den einzelnen Unterabteilungen noch besondere Überschriften giebt. So hat z. B. Bachof für I 8 nur die eine

vorigen Jahresbericht (V 1) erwähnte Schrift von Fr. Bahnsch entschieden Verwahrung eingelegt G. Vogrinz ZR. 225 f., G. Kanzow a. a. O. und G. Uhlig HG. 73 ff. Dieser erinnert an die Freude, die es bereite, eine inhaltsreiche, aber schwierige Partie eines griechischen Autors mit einer ordentlichen Klasse ins klare zu bringen und dabei den Wetteifer zu beobachten, der dann bei Feststellung des Sinns der einzelnen Wörter, der Beziehung der Worte zu einander, des Gedankenzusammenhanges, ferner bei Findung einer dem Original, soweit möglich, entsprechenden Übersetzung hervortrete und eine Freudigkeit verrate, die hinter der einer Stunde, die „genossen“ werde, wahrhaftig nicht zurückstehe. Kanzow geht von der Erfahrung aus, die wohl nicht er allein bei der Klassenlektüre z. B. von Goethes Iphigenie einerseits und andererseits von Sophokles' Antigone gemacht habe, dafs die Schüler tiefer in das Verständnis der Antigone eingedrungen seien als in das eines deutschen Dramas, wenn zum Verständnis nicht nur der Gang der Handlung, die Exposition, Verwicklung und Lösung, sondern auch die tiefer liegenden poetischen Schönheiten gerechnet werden, und meint deshalb, dafs die griechische Originallektüre sich hüten müsse, die Gründlichkeit einer gröfseren Ausdehnung zuliebe aufzugeben. Eben die Gründlichkeit, die Gewöhnung, die Dinge zu sehen, wie sie an sich sind, nicht durch fremde Vermittelung, der Drang nach ursprünglichem Wissen, der sich nicht mit Surrogaten und Abbildungen begnüge, werde, wenn an die Stelle der griechischen Originallektüre das Lesen von Übersetzungen träte, gefährdet werden, und damit der Sinn für gediegene, wissenschaftliche Arbeit, der sich zwar nicht ausschliefslich aus einer gründlichen Originallektüre erzeuge, aber durch sie nicht unwesentlich beeinflufst und verstärkt werde. Man möge immerhin von den altklassischen Gymnasialstudien so viel fortnehmen, wie das Bedürfnis der heutigen Zeit fordere, aber man solle dem Kern und Rest, der bleibe, unverkümmert seinen bewährten wissenschaftlichen Charakter lassen, damit er auch ferner einen festen und tüchtigen Teil des Fundamentes bilde, das als Grundlage einer höheren Bildung erforderlich sei. Trefflich bemerkt auch R. Menge gegen den Schlufs seiner Abhandlung *Die Odysseelektüre in der Sekunda* (vgl. Jb. VI, V 4) LL. 29 S. 95, dafs, wenn das sprachlich-formale Element zu sehr in den Hintergrund gedrängt werde, vielleicht noch einfacher die Klassiker in deutschen Übersetzungen gelesen werden könnten, wie denn in der That seiner Lehrprobe über Odyssee 9, 39—566, soweit sie sich mit dem Inhalt und seiner vielseitigen pädagogisch-didaktischen Verwertung beschäftigt, ohne Verminderung ihres Wertes auch eine Odysseeübersetzung zu Grunde gelegt werden könnte (vgl. Jb. II B 42), dafs er aber den Nutzen, welchen eine philologisch-sorgfältige Behandlung des fremdsprachlichen Textes den Schülern bringe, zu hoch schätze, als dafs er auf ihn verzichten möchte. Nur dürfe die Behandlung des Formalen nicht über die Grenzen hinauswachsen, wo es aufhöre für das sichere und genaue Verständnis des Schriftstellers wichtig und anfange blofs philologisch interessant zu sein.

I. Lektüre.

I. Kanon.

Das schon oben erwähnte Thema, welches der 13. Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen gestellt war: *Wie ist der Unterricht in den alten Sprachen einzurichten, damit die Schüler in höherem Mafse wie bisher in das Leben und die Kunst des Altertums eingeführt werden?* hat zu der Erörterung auch der Frage Anlafs gegeben, ob nicht unter dem bezeichneten Gesichtspunkt wie die lateinische so auch die griechische Lektüre zu erweitern sei. In den Vorverhandlungen der einzelnen Lehrerkollegien und in dem Bericht und in dem Gegenbericht sind in dieser Richtung verschiedene Wünsche laut geworden, die im Folgenden zum Teil Berücksichtigung finden sollen; die Direktorenversammlung selbst, welche erst nach dem Erlafs der neuen Lehrpläne stattgefunden hat, erklärte, die nach den neuen Lehrplänen auf Gymnasien zu lesenden griechischen und römischen Schriftsteller genügten zur Einführung in das Leben der Alten. Auch die kurze Erörterung des griechischen Lektürekanons im letzten der *Aus Schulbesichtigungs-Berichten* überschriebenen Artikel LL. 30 S. 13 ff., welche davon ausgeht, dafs die Auswahl der Lektüre im altsprachlichen Unterrichte so getroffen werden müsse, dafs in erster Linie aus ihr das antike Leben, die alte Geschichte, in zweiter persönlich und sachlich die bedeutendsten typischen Vertreter der hervorragendsten Litteraturgattungen kennen gelernt werden, ist vor dem Bekanntwerden der neuen Lehrpläne verfafst worden. Auch daraus wird im Folgenden einiges mitgeteilt werden.

Eine neue Auswahl für eine einzelne Klasse liegt vor in dem *Griechischen Lesebuch für Obersekunda* von Ewald Bruhn. Bruhn weicht von dem Kanon der *Lehrpläne und Lehraufgaben*, die er noch nicht kannte, sehr wesentlich ab, indem er einerseits Herodot ganz unberücksichtigt läfst, andererseits aufser Stücken aus Xenophons Memorabilien auch Abschnitte aus Lysias, Isokrates, Demosthenes, Lykurg, Hypereides, Aristoteles vom Staate der Athener und aus Plutarchs Biographieen in den Kreis der Lektüre hineinzieht. Indessen ist die Auswahl durchaus von dem Gesichtspunkt aus getroffen, welchen die *Lehrpläne und Lehraufgaben* S. 25 als einen bisher viel zu wenig gewürdigten und doch im Interesse der Konzentration des Unterrichts überaus wichtigen besonders betonen, vom Gesichtspunkt der näheren Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte (vgl. Lattmann LL. 29 S. 105). Das Buch bietet in der That die Möglichkeit, „für bedeutsame Abschnitte der Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund zu gewinnen“, indem es folgende Kapitel enthält: 1. Vaterlandsliebe der alten Athener (Lyk. in Leocr. 83--110), 2. Innere Geschichte Athens von Solon bis Kleisthenes (Aristot. de rep. Ath. 5—22), 3. Themistokles bei Salamis (Plut. Them. 9—17), 4. Aristides bei Platää

(Plut. Arist. 10—21), 5. Kimon im Angriffskriege gegen die Perser (Plut. Cim. 6—13), 6. Perikles' Bauthätigkeit (Plut. Per. 12—13), 7. Perikles' Ausgang (Plut. Per. 33—38), 8. Alkibiades' Glück und Ende, Athens Fall (Plut. Alcib. 24—39, Lysand. 14. 15), 9. Verfassungskämpfe in Athen vom Tode des Perikles bis zur Versöhnung der Parteien (Aristot. de rep. Ath. 28—40), 10. Des Lysias Rede gegen Eratosthenes, 11. Sokrates (Xen. Mem. in Auswahl), 12. Über die Notwendigkeit einer Einigung der Hellenen zum Kampfe gegen die Perser (Isocr. Paneg. 133—182), 13. Rechtfertigung der Politik des Demosthenes nach der Besetzung von Elateia (Demosth. de cor. 169—210), 14. Des Hypereides Leichenrede auf die im Lamischen Kriege gefallenen Athener.

Dafs **Homer** in der Klasse nicht mehr ganz gelesen werden könne, darf jetzt als wenigstens im Wirkungsbereiche der *Lehrpläne und Lehraufgaben* allgemein anerkannt gelten; aber es verbreitet sich auch mehr und mehr die Überzeugung, dafs grofse Abschnitte der homerischen Gedichte ohne Beeinträchtigung des aus Homer zu ziehenden Gewinns von der eigentlichen Klassenlektüre ausgeschlossen werden können; es fragt sich nur, welche. In dem Programm des Gymnasiums in Barmen hat Oskar Henke im ersten auf Homer bezüglichen Teil der *Lehrpläne des Gymnasiums in Barmen* einfach angegeben, welche Partieen der Odyssee und der Ilias in den einzelnen Tertialen der vier Jahreskurse zu lesen seien; nur die Weglassung des 13. Buches und die Auswahl aus dem 20. und 21. Buch der Ilias wird S. 5f. kurz begründet. Dagegen unterzieht A. Scotland in der Programmabhandlung *Die Odyssee in der Schule*, welche als Fortsetzung der Jb. III B 434 besprochenen Untersuchungen erschienen ist, die Bücher 12—18 der Odyssee einer eingehenden kritischen Erörterung, deren Ergebnis ist, dafs diese Bücher auf 386, 359, 383, 360, 252, 353 und 248 Verse zurückzuführen seien, und giebt NJ. I S. 801ff. eine gleiche Untersuchung über das *zwanzigste Buch der Odyssee*. Nach Henke sollen die Schüler den Homer ganz „kennen lernen", von minder bedeutsamen Partieen aber nur der Inhalt mit Hilfe einer guten Übersetzung, am besten der frühesten Vossischen (S. 5) oder durch Erzählung des Lehrers (S. 7) eingeprägt werden, so jedoch, dafs bedeutsame Stellen aus solchen Partieen der Lehrer vorübersetzt, die Schüler nachübersetzen. Scotland will alles Minderwertige den Blicken der Schüler überhaupt entzogen wissen, also eine verkürzte Ausgabe, weniger der Ilias als der Odyssee hergestellt sehen, welche jedoch nicht einzelne Abschnitte, keinen Torso, sondern ein Ganzes vor Augen bringen müsse und darum auch vor Textänderungen nicht zurückschrecken dürfe, die nötig seien, um einen Zusammenhang herzustellen. Die 1891 erschienene Ausgabe von *Homers Odyssee in verkürzter Ausgabe* von A. Th. Christ ist ihm noch nicht knapp genug; wie er selbst sich eine solche Ausgabe denkt, zeigt er an dem Beispiel des ersten Buches der Odyssee, welches er mit den gröfstenteils bereits früher von ihm begründeten Abänderungen abdrucken läfst. Diese Probe zeigt, dafs es bei sol-

chen Versuchen nicht ohne kritische Gewaltthaten abgeht, welche durch ihre gute pädagogische Absicht nicht genügend gerechtfertigt erscheinen (s. Jb. III B 434).

Einen sehr breiten Raum gönnt der Verf. des Artikels *Aus Schulbesichtigungs-Berichten* LL. 30 S. 14 der Odysseelektüre, indem er ihr ausschliefslich den ganzen griechischen Unterricht der Tertien und des ersten Semesters der Untersekunda zugewendet sehen möchte.

Auch R. Menge, über dessen Auswahl aus der Odyssee im vorigen Jahresbericht V, 4 berichtet worden ist, spricht a. a. O. S. 96 den Wunsch aus, dafs der Odysseelektüre ein gröfseres Stundenmafs gewährt werden möchte, damit entweder auch die Telemachie in den Lehrplan einbezogen oder die Lektüre noch mehr vertieft oder beides gethan werden könnte. Es würde ihm dies für den erziehenden Unterricht wichtiger erscheinen, als wenn man ein Buch Xenophon oder eine Rede des Lysias mehr läse. Denn schon die Schullektüre biete gröfsere Geschichtsschreiber als Xenophon und bedeutendere Redner als Lysias, aber die ganze Weltlitteratur habe nur Einen Homer. Buchholz hat auf der *13. Direktorenversammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen* empfohlen, in Untersekunda im 2. Halbjahr die Odyssee an die Stelle der Äneis zu setzen (S. 264. 341).

Für die Lektüre der **Lyriker** treten aufser mehreren Berichten einzelner Gymnasien sowohl der Berichterstatter als der Gegenberichterstatter der eben erwähnten Direktorenversammlung, Buchholz und Gronau, ein, beide auf Grund der Lehrpläne von 1882. Jener möchte der Äneis auch das zweite Halbjahr in Obersekunda entziehen und in den so gewonnenen Stunden neben einer Auswahl aus Virgils Eklogen und Georgika, den Elegieen des Ovid, Tibull und Properz und den Liedern des Catull einiges aus den Liedern des Alcäus und der Sappho, auch einige Anacreontica, die zur Horazlektüre vorbereiten, und einige leichtere Pindarstellen, die griechischen Gedichte mit den lateinischen, nach irgendeinem Leitgedanken durcheinander gelesen sehen. Demgegenüber stellt Gronau a. a. O. S. 373 die These auf: „In die Reihe der pflichtmäfsigen Schulschriftsteller ist eine Auswahl der griechischen Lyriker aufser Pindar aufzunehmen, jedoch nicht, bevor Odyssee und Ilias nahezu vollständig in der Klasse gelesen worden.“ Die Direktorenversammlung, welche auf Grund der neuen Lehrpläne verhandelte, hat eine Erweiterung des inzwischen amtlich festgestellten Kanons überhaupt nicht erörtert und diesen, wie oben bemerkt, für genügend erklärt, in das Leben der Alten einzuführen. Der Verf. des Artikels *Aus Schulbesichtigungs-Berichten* bemerkt LL. 30 S. 14: „Könnte man einige Lyriker zur Kenntnis der Schüler bringen, so würde dies wünschenswert sein; sonst mufs man sich an die Imitation des Horaz halten, um hier einige Originale den Schülern vorzuführen.“

Zur Erleichterung der **Sophokles**lektüre schlägt Buchholz (S. 271) vor, Botenreden, sobald an einer solchen der Typus angeschaut sei, und manches stichomythische Wortgefecht, für dessen Wendungen dem Schüler im ganzen doch noch das volle Verständnis mangele, so dafs er mehr die

unpoetische Spitzfindigkeit als die feine Rhetorik darin empfinde, nur inhaltlich mitzuteilen.

Für **Herodot** tritt mit grofser Wärme P. Dörwald ein im Eingang des oben S. 3 erwähnten Artikels über *Herodot VII, 101—104 im Unterricht* LL. 32 S. 79 f. Er hebt unter anderm als besonderen Vorzug hervor, dafs die Schüler Herodots Geschichtswerk als Ganzes verstehen und in seinen wesentlichen Partieen erfassen können. Die Leichtigkeit, mit welcher der schon jahrelang Griechisch treibende Schüler sich in diesen Schriftsteller hineinlese, besonders aber der trotz der Fülle des Stoffes einheitliche, organische Charakter des Geschichtswerks ermögliche in kurzer Zeit die Einführung des Schülers in Tendenz und Geist des Werks, in den Aufbau dieses gewaltigen Organismus und die Lektüre der charakteristischen Partieen. Das Thema werde ja sogleich bei Beginn angegeben: Ursachen und Verlauf der Perserkriege. Die Darstellung dieser Kämpfe sei das eigentlich Fruchtbare an dieser Lektüre, und die sie betreffenden Partieen können allein zu eingehender Behandlung geeignet erscheinen. In wie hohem Mafse diese Lektüre für die Schule fruchtbar zu machen sei, zeigt P. Dörwald dann an einer Lehrprobe über das Gespräch zwischen Xerxes und Demaratos. A. Ahlheim beschränkt LL. 31 S. 74 die Prosalektüre der Obersekunda ganz auf Herodot VI—IX.

Was **Thukydides** als Schulschriftsteller anlangt, so meint Koch a. a. O. S. 7, man brauche für die eigenartigen Vorzüge der Thukydideischen Geschichtsschreibung nicht blind zu sein und auch die Bedenken, die von philologischer Hyperkritik in den letzten Jahren gegen den Charakter des Mannes und gegen die Einheitlichkeit seines Werkes erhoben sind, nicht zu teilen und könne ihn doch sowohl des Inhalts als des Stils wegen mehr für eine dem männlichen Alter angemessene Lektüre halten. Auf jeden Fall möchte er ihn in dieser Beziehung hinter Demosthenes und mit diesem hinter Plato zurückstellen.

Über die Auswahl aus Thukydides urteilte Buchholz a. a. O. S. 272, dafs es nicht genüge, ein gewisses Buch zu lesen, dafs vielmehr zur Vermittelung einer Anschauung von dem ganzen Werke um ein gelesenes Kernstück durch Lesung von Hauptstellen nach rückwärts und vorwärts ein Gesamteindruck erzielt werden müsse; namentlich müsse jeder Schüler die Stellen I 1—23, V 26 und den *λόγος ἐπιτάφιος* kennen lernen.

Aus **Xenophon** hat Robert R. v. Lindner eine neue Auswahl gegeben, welche mit der Chrestomathie von Schenkl (Jb. V, V 5) darin übereinstimmt, dafs sie wie diese die in Preufsen kanonischen Hellenica ausschliefst, während sie sich sonst von ihr nicht unwesentlich unterscheidet. Vor allem giebt sie die vier ersten Bücher der **Anabasis** vollständiger und zwar so, dafs der Zusammenhang des Berichtes nirgends ganz unterbrochen wird, wenn auch wiederum einzelne Stellen weggelassen sind, die bei Schenkl stehen, darunter die wenn nicht für den ersten Anfänger, so doch später sehr lesenswerten Charakterschilderungen von Kyros (I 9) und den ermordeten griechischen Feldherren (II 6), Abschnitte, die

freilich ebenso leicht weggelassen werden konnten wie die Orontasepisode (I 6). Erheblich spärlicher als bei Schenkl ist die Auswahl aus der **Kyropädie**, an Umfang ziemlich gleich, doch etwas geringer die aus den **Memorabilien.** Aus diesen hat, wie oben bemerkt, auch Ewald Bruhn einiges in sein Lesebuch für Obersekunda aufgenommen. Ein Vergleich seiner Auswahl mit der Lindners und Schenkls zeigt wenig Übereinstimmung. Alle drei haben gemeinsam nur I 4, 2—18 (von der Existenz der Götter und der Notwendigkeit ihrer Verehrung) und II 1, 21—33 (Herakles am Scheidewege); Schenkl und Bruhn haben, dieser vollständiger als jener, die beiden ersten Kapitel des ersten Buches vor Lindner, dieser mit Schenkl II 3 (Bruderliebe) vor Bruhn, dieser mit Lindner III 6 (von der Notwendigkeit gründlicher Kenntnisse für einen Politiker) vor Schenkl voraus. Darüber hinaus hat jeder von den beiden noch einzelne von den beiden andern verschmähte Abschnitte ausgewählt. Schrader tadelt in dem Artikel *Die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben* ZG. 541 die Wahl der „sprachlich mustergültigen, aber langweiligen Memorabilien" und meint, Lysias würde anziehender und lehrreicher sein.

Der Verf. des Artikels *Aus Schulbesichtigungs-Berichten* LL. 30 S. 14 streicht den Xenophon ganz aus seinem Kanon. Er giebt zwar bereitwillig zu, dafs kein in ihm selbst liegender Grund dazu zwinge, den Schriftsteller aus dem Unterricht auszuschliefsen, ja dafs die Beschreibung in der Anabasis vortrefflich sei; aber der typische Wert, welchen dieser Schriftsteller insofern besitze, als er als Augenzeuge kriegerische Handlung schildere, sei gering, da schon Cäsar einen solchen Typus darstelle, und der Stoff werde künftig bei Behandlung der griechischen Geschichte im besten Fall nur als unbedeutende Episode aufgefafst werden müssen, die mit der Gewinnung Galliens für das römische Wesen keinen Vergleich aushalten könne. Durchschlagend war wohl für die Streichung des Xenophon, dafs der Verf. der Tertia und dem ersten Semester der Untersekunda ausschliefslich die Odyssee zuwenden wollte.

Über die Schriften **Platons,** die sich zur Schullektüre eignen, hat sich eingehend Konrad Koch a. a. O. ausgesprochen. Dafs **Apologie** und **Kriton** auf alle Fälle gelesen werden müssen, erkennt er natürlich an, befürchtet aber, dafs sie allein für die Zwecke der Platonlektüre nicht ausreichen. So hoch die ethische Anschauung im Kriton stehe, tiefer führe in die Lebensanschauung Platons doch der **Gorgias** ein. Ihn zur Aufnahme in den Kanon zu empfehlen, ist der Hauptzweck seiner Abhandlung. Gegenüber dem Bedenken von Bonitz (s. Jb. V, V, 6), dafs der Umfang des Dialogs zu grofs sei, weist er zunächst darauf hin, dafs die Abiturientenprüfung in Zukunft den Unterricht in der Prima nicht mehr so sehr beeinträchtigen werde und dafs der Lektüre jetzt mehr Zeit vergönnt sei, und empfiehlt dem Lehrer, gelegentlich die Gedankengliederung nicht erst von den Schülern finden zu lassen, sondern im voraus selbst zu geben, an besonders schwierigen Stellen namentlich im Anfang geradezu das Übersetzen selbst zu übernehmen und damit zugleich den Schülern

die beste Anleitung für ihre eigene Übersetzung zu geben. An der Hand einer wenig in die Tiefe dringenden, weniger die logische Gedankenentwicklung als die ethischen Momente berücksichtigenden Analyse des Dialogs und auf Grund eigener Unterrichtserfahrungen sucht er dann zu zeigen, wie der Eifer und die Teilnahme der Schüler so erweckt und auf die Dauer rege gehalten werden könne, dafs sie zu einem Verständnisse des Planes und Grundgedankens, soweit es bei ihrem Alter zu erwarten stehe, geführt werden. Auf jeden Fall werden, meint er, dabei in das Gemüt eines jeden Schülers viele fruchtbare Samenkörner gesenkt, so dafs, wenn bei den schwächer beanlagten auch nicht das vollständige Verständnis erzielt würde, doch der Erfolg der Lektüre nicht als unbefriedigend bezeichnet werden dürfte. Wenn die Philosophie im Dienste der menschlichen Gesellschaft ein Zwiefaches zu leisten habe, zum Nachdenken über die allgemeinen Probleme des Daseins anzuregen und das Erkennen der sittlichen Aufgaben so der Einzelnen wie der Gesamtheit zu fördern, so geschehe jenes durch den Gorgias nur mittelbar, der andern Verpflichtung der Philosophie aber entspreche er für den Standpunkt der Primaner und den Zweck der gymnasialen Bildung im höchsten Grade. Indem er gegenüber dem Schein und der Lüge einer rein formalen und darum so leicht überzeugungslosen Verstandesbildung auf die Grundlage und den Wert der wahren Erkenntnis und der auf diese sich stützenden sittlichen Gebote hinweise, und indem er zugleich einen heiligen Glauben an deren Macht und Hoheit wecke und lebendig erhalte, gebe er dem Erkennen eine sichere Grundlage und dem Handeln jene feste Richtschnur, welche gegen die mannigfachen Verirrungen des Wissens und Gewissens sichere, in welche auch in unserer Zeit der glänzende, aber nichtige Scharfsinn sophistischer Redekünstler und Afterphilosophen den Unerfahrenen zu verstricken drohe. Auch **Laches** und **Euthyphron** böten reiche Schätze, es frage sich aber, ob der Ertrag die grofse Mühe, die es koste, die Schüler zum Aufsuchen des positiven Ergebnisses heranzuziehen, hinreichend lohne und ob nicht diese beiden Schriften, statt zu weiteren philosophischen Studien anzuregen, eher abschreckend wirken könnten. Gegen die Lektüre des **Protagoras** hat Koch einzuwenden, dafs die Erklärung der Simonideischen Verse recht schwer werde und als Endergebnis den Schülern eine schlimme Enttäuschung biete, wofür sie bei ihrem überwiegend sachlichen Interesse der Genufs an der von Plato entfalteten Kunst im Spiel mit seinem Gegner nicht zu entschädigen vermöge. Was den dialektischen Teil anlange, dürfe der Lehrer doch die Schüler nicht über die Magerkeit des Inhalts und die Unrichtigkeit des Ergebnisses hinwegtäuschen; der Dialog könne also das Interesse der Schüler nicht bis zum Schlusse hin steigern, lasse es vielmehr nach und nach erlahmen. Dagegen tritt Koch in Anlehnung an Schimmelpfeng (Pr. v. Ilfeld 1881) und Schmieder (Pr. v. Schleusingen 1881) warm für die **Republik** ein; nur müsse sie in Auswahl gelesen werden, und es sei zu bedauern, dafs es an einer genügenden Ausgabe fehle. Genügsamer ist **Buchholz**, welcher

a. a. O. S. 272 meint, man solle einer vollständigen Lektüre der Apologie einige Kapitel des Kriton anhängen, oder umgekehrt, und dazu die Schlufskapitel des Phaedon, wenn möglich, auch den Eingang des Euthyphron hinzufügen. Es werde daraus ein lebendigeres Bild des Sokrates gewonnen, als aus den für die Schüler doch zuweilen recht schwierigen Dialogen Gorgias und Protagoras, aus denen wiederum manche Partieen zu lesen höchst wichtig sei. So illustriere der Hinweis auf Amphion und Zethos wunderbar die amerikanistische Strömung unserer Zeit, besonders auch der heutigen Unterrichtsreformerei, über die in Prima ein aufklärendes Wort ernst und würdig bei guter Gelegenheit einfliefsen zu lassen der Unterricht nicht umhin können werde; auch die sokratischen Gedanken über die Unterwelt, namentlich das Totengericht, sollte jeder Schüler lesen.

Was Ewald Bruhn aus **Lysias**, dessen Ausschliefsung von dem Preufsischen Kanon Schrader ZG. 541 von neuem bedauert, aus **Isokrates, Lykurgos, Demosthenes** und **Hypereides** für Obersekunda ausgewählt hat, ist oben S. 6 angegeben worden. Gegen die Rede für die Megalopoliten erklärt sich Slameczka in einer Anzeige des 1892 erschienenen, schon im vorigen Jahresbericht berücksichtigten ersten Bändchens (die hellenischen Reden) der Ausgabe von *Ausgewählten Reden des Demosthenes* von Ferdinand Rösiger ZöG. 217 von neuem (vgl. Jb. V, V 8), wogegen er für die Heranziehung der beiden andern hellenischen Reden stimmt, sowohl was ihre Form der Darstellung als auch ihren Inhalt anbelange. Der Ausblick auf das Verhältnis Griechenlands zum persischen Osten, welches in dem politischen Leben Athens in der Mitte des 4. Jahrhunderts eine so grofse Rolle spiele, biete Gelegenheit, des Redners Wirksamkeit auf diesem Gebiete als Gegenstück zu jener dem makedonischen Staate gegenüber den Schülern vorzuführen; ja selbst die in einem Teil der 14. Rede behandelten Vorschläge zur Reform der athenischen Marine böten des stofflichen Interesses genug. Anderseits werde man vielleicht nicht ungern mit einer dieser Reden, welche der Vorzüge der Demosthenischen Diktion in gleichem Mafse wie die philippischen teilhaftig seien, dagegen an sprachlichen Schwierigkeiten hinter diesen zurückstehen, die Lektüre des Redners beginnen.

Dafs die Aufnahme der Schrift des **Aristoteles** vom Staate der Athener in den Kanon der griechischen Gymnasiallektüre in Erwägung gezogen werde, konnte schon im vorigen Jahresbericht V 8 bemerkt werden. Inzwischen hat nicht nur, wie oben erwähnt, Ewald Bruhn grofse Stücke daraus in sein griechisches Lesebuch für Obersekunda aufgenommen; es ist auch bereits der historische Hauptteil (Kap. 1 -41) für den Schulgebrauch erklärt worden in der Ausgabe von Karl Hude. Der Herausgeber hofft, dafs die Schrift, welche, von einzelnen Abschnitten abgesehen, keine gröfseren Schwierigkeiten bereite, eine Bereicherung des griechischen Lesestoffs und ein wertvolles Supplement des historischen Unterrichts in den oberen Klassen des Gymnasiums bilden werde.

Was **Ewald Bruhn** aus Plutarchs Biographieen in sein Lesebuch aufgenommen hat, ist oben bemerkt worden. Der Verf. des Artikels *Aus Schulbesichtigungs-Berichten* LL. 30 S. 14 setzt für Obersekunda als Prosalektüre neben Herodot Plutarch an.

Was die Frage anlangt, was etwa aus den kanonischen Schriften von den Schülern *fest einzuprägen* sei, so konnte im vorigen Jahresbericht nur ein sehr beschränkter Beitrag zu ihrer Lösung erwähnt werden. Inzwischen hat **Tschiassny** in einem Aufsatz *Memorieren und Memorierstoff im altklassischen Sprachunterricht* einen Poesie und Prosa umfassenden Vorschlag gemacht. Nach ihm sollen auswendig gelernt werden aus Xenophons Anabasis aus formalen Gründen die ersten Paragraphen des ersten Kapitels, ferner die kurze Rede Menons an seine Soldaten mit ihren Gedanken über militärische Disziplin, aus dem Kapitel „Die Schlacht bei Kunaxa“ die Rede des Kyros an die Soldaten mit ihrem Hinweis auf die Freiheitsliebe der Hellenen, und der Zweikampf der beiden Brüder Kyros und Artaxerxes, endlich die Charakteristik des Kyros im folgenden Kapitel mit Auswahl, aus der Ilias alle im Anfang langsam durchgegangenen Verse, so dafs ein Grundstock von 300 Versen gewonnen wird, I 528—30, VI 119ff., 405—432, aus Demosthenes die erste olynthische Rede ganz oder in ihren wesentlichen Partieen, von der Odyssee das Proömium, VI 110ff., IX 19—36, aus jedem Gesang noch kleinere Stellen, besonders solche, die zu geflügelten Citaten geworden sind oder durch die deutsche Litteratur gröfseres Interesse haben, aus Platos Apologie die Einleitung und die Stelle über das Daimonion c. 19, Kriton 16. 17, aus Sophokles Dialogpartieen mit verteilten Rollen, etwa 50 Verse, eine Chorpartie z. B. die Parodos der Antigone, eventuell auch der Eroschor. Für Homer bietet **Henke** a. a. O. einen genau festgestellten Kanon. Er giebt zunächst einfach die Nummern der Verse an, welche in jedem Tertial des vierjährigen Kursus zu lernen sind; dann aber S. 27ff. sind diese Verse selbst unter folgenden Überschriften abgedruckt: A. Zur Metrik, B. Reime, C. Onomatopoiesen, D. Geschichte, E. Parallelen, F. Sprichwörter, Sentenzen u. ä., G. Gleichnisse, H. Religion, Moral u. ä., I. Staat, Familie u. ä., K. Sonstiges. Für begabte und eifrige Schüler, welche gröfsere Abschnitte lernen und vortragen wollen, werden S. 10 und 15 geeignete Abschnitte empfohlen. Diese Auswahl berührt sich in einigen Punkten mit den Versen, welche Ref. in seinen *Homerischen Formen* und der angehängten Anthologie hat abdrucken lassen. Vgl. Jb. III B. 442. Dagegen läfst **R. Menge** LL. 29 S. 72. 77 immer zusammenhängende Stücke — jährlich etwa 120 bis 150, 9, 39ff., 6, 1ff., 13, 63ff. und 19, 104ff. und nur gelegentlich wertvolle Einzelverse lernen.

2. Ausgaben, Kommentare und Präparationen.

1892 sind in neuen Auflagen erschienen: *Sophokles*, f. d. Schulgebr. erkl. v. G. **Wolf**, III. Antigone. 5. Aufl. bearb. v. L. **Beller**-

mann, *Herodotos*, f. d. Schulgebr. erkl. v. K. Abicht, 5. Bd., in vierter verbesserter Auflage, *Thukydides* erkl. v. J. Classen, III. 3. Buch, 3. Aufl. besorgt v. J. Steup, *Xenophons Anabasis* f. d. Schulgebr. her. v. Ernst Bachof, 2. Aufl. Textausgabe. Mit einer Karte, Ausgewählte Reden des *Lysias* f. d. Schulgebr. erkl. v. Herm. Frohberger, kleinere Ausgabe, 2. Heft, 2. Aufl. v. Th. Thalheim, *Demosthenes* Ausgew. Reden f. d. Schulgebr. her. v. Karl Wotke. Mit einer Karte u. e. Titelbild, 3. verm. Aufl. Letztere bei G. Freytag erschienene Ausgabe unterscheidet sich inhaltlich nicht von der im vorigen Jahre erwähnten bei F. Tempsky erschienenen 3. verm. Aufl. Als neue Teile schon erschienener oder im Erscheinen begriffener Ausgaben sind herausgekommen: *Homeri Odyssea* in usum schol. ed. et comm. instr. J. La Roche II Od. XIII—XXIV, Kommentar zu Homers Odyssee von J. La Roche II.—IV. Heft, Gesang VII—XII, XIII—XVIII, XIX - XXIV, *Griechische Lyriker* in Auswahl f. d. Schulgebr. her. v. Alfred Biese, 2. Teil: Einleitungen und Erläuterungen.

Schon oben erwähnt sind das *Griechische Lesebuch für Obersekunda* von Ewald Bruhn, die Auswahl aus den Schriften Xenophons von Robert R. v. Lindner, die Ausgabe von Aristoteles' Staat der Athener von Karl Hude und das schon im vorigen Jahresbericht besprochene erste Bändchen von Demosthenes' Ausgewählten Staatsreden von Ferdinand Rösiger.

Scotland schickt der oben S. 6 f. erwähnten Probe einer verkürzten Ausgabe der Odyssee einige Bemerkungen über gewisse kleine Mittel voraus, durch welche die Herausgeber den Schülern die Übersicht des Inhalts erleichtern können, Anwendung von Sperrdruck zur Hervorhebung neu auftretender Personen und neuer Schauplätze, Absonderung der Reden von der Erzählung durch Einrücken, Seitenüberschriften mit Inhaltsangaben. Von solchen Mitteln ist in diesen Jahresberichten wiederholt die Rede gewesen (Jb. I 186 III B 438, V, V 12). Auch Buchholz stimmte auf der 13. Direktorenversammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen (S. 265) den in dem Bericht des Strafsburger Kollegiums ausgesprochenen Wünschen zu, dafs in den Schulausgaben deutsche Inhaltsangaben vorgedruckt, der Inhalt jeder Seite am Kopfe angegeben, die betr. Jahreszahl hinzugesetzt, der betr. Redner gesperrt gedruckt und die Rede selbst durch den Druck markiert und in ihre Teile durch Absätze zerlegt werde; vgl. seine Thesis 7 S. 341. Das System der fettgedruckten Überschriften zu den einzelnen Abschnitten einer Schrift, durch welche die Bachofsche Textausgabe von Xenophons Anabasis über den Inhalt bequem orientiert und das Interesse dafür weckt (s. Jb. III B 438), hat auch Lindner in seiner verkürzten Ausgabe des Xenophon (s. o. S. 8) angewendet, indem er dabei mehrfach, hierin von Bachof abweichend, nach Art von Dispositionen gröfsere Abschnitte als Ganzes mit umfassenden Überschriften versieht und dann den einzelnen Unterabteilungen noch besondere Überschriften giebt. So hat z. B. Bachof für I 8 nur die eine

Überschrift „die Schlacht bei Kunaxa“, während Lindner dieses Ganze noch weiter gliedert in a) Nachricht vom Heranrücken des Königs und deren Wirkung auf das Heer des Kyros, b) Aufstellung des Heeres des Kyros u. s. w. bis f) Kyros fällt beim Angriff auf das Centrum der Feinde, woran er dann, mit Übergehung von Kap. 9 (s. o. S. 8) unter g—i dieselben Abschnitte des Kapitels 10 anschliefst, die auch Bachof unterscheidet. Eigentliche Dispositionen den Schülern gedruckt mitzuteilen, statt sie aufsuchen zu lassen, ist namentlich bei kleineren Reden nicht ohne Bedenken (s. Jb. III B 438, V, V 13); Rösiger hat solche in seinem Kommentar zu den kurzen hellenischen Reden aufgenommen.

Die erklärende Schulausgabe von Aristoteles' Staat der Athener von Hude zeigt bei aller Kürze der Anmerkungen ganz die alte gehaltvolle Art der Teubnerschen und Weidmannschen erklärenden Schulausgaben, wogegen La Roche in seinem Kommentar zum Homer nur das bringen will, was der Schüler bei der Präparation brauche, ohne freilich diesem Programm überall treu zu bleiben (Jb. VI, V 11). Auch die neuen Teile bringen mancherlei unter diesem Gesichtspunkt Überflüssiges, z. B. kritische Bemerkungen über die handschriftliche Begründung der aufgenommenen Lesarten und über unrichtige und unhaltbare Lesarten auch schlechter Handschriften und Anhäufungen von Belegen zu Spracherscheinungen auch weniger schwieriger Art.

Lindner giebt in seiner Auswahl, welche aufser den ausgewählten Textstellen Inhaltsübersichten über die wichtigeren nicht mitgeteilten Partieen der Anabasis, der Memorabilien und der Kyropädie, besondere Vorbemerkungen zu allen drei Schriften und eine allgemeine Einleitung über Xenophons Leben und Schriften enthält, zur Sacherklärung in einem Anhang eine durch Abbildungen veranschaulichte Beschreibung des griechischen Söldnerheers in der Anabasis und Metrologisches und in einem umfänglichen Verzeichnis der Eigennamen eine Fülle von sachlichen Notizen zu allen drei Schriften. Die Worterklärung der Auswahl hat sich Johannes Schmidt zur Aufgabe gestellt in dem *Kommentar zur Auswahl aus den Schriften Xenophons von R. R. v. L.* Er will dem Schüler die häusliche Vorbereitung und das sprachliche Verständnis des Autors erleichtern. In ersterer Hinsicht soll der Kommentar ein Vokabular ersetzen und dem Schüler das mühevolle und zeitraubende Nachschlagen des Wörterbuchs ersparen, setzt aber voraus, dafs er über einen gewissen Vokabelschatz bereits verfüge, insbesondere die häufigsten regelmäfsigen und sämtliche unregelmäfsigen Verba und ebenso die Substantiva und Adjektiva, welche die Durchnahme der Formenlehre zum Gegenstande hat, vollkommen beherrscht. Das sprachliche Verständnis, welches sich der Schüler bei seiner häuslichen Präparation aneignen müsse, will er durch Verweisungen auf die Grammatiken von Curtius-Hartel und Hintner nahebringen, verfährt dabei aber, um Überladung zu vermeiden, so, dafs er im ersten Buch der Anabasis blofs die Lehre der Kongruenz, die Kasuslehre und die Präpositionen und Pronomina in den Bereich der Ver-

weisungen zieht, andere syntaktische Erscheinungen durch einige Regeln und Übersetzungen bekannt macht, im 2. Buch der Anabasis aufser den noch nicht erwähnten Punkten der früheren Partieen besonders die Moduslehre, von da an die Lehre von den Tempora und vom Infinitiv, sodann die Lehre von den Partizipien, in den Apomnemoneumata die von den Partikeln besonders berücksichtigt. In der Kyropädie kommen Verweisungen auf die Grammatiken nur selten vor.

Bieses Kommentar zu seiner Auswahl griechischer Lyriker bietet in der Einleitung zugleich eine Art Entwicklungsgeschichte der griechischen Lyrik und zugleich das Wichtigste zur Sacherklärung der einzelnen Gedichte, in den Erläuteruugen aufser etwa noch notwendigen sachlichen Notizen reichliche Übersetzungshilfen und Parallelstellen aus griechischen, römischen und deutschen Dichtern, alles in besonnener Beschränkung. Grammatische Belehrungen giebt A. Sickinger in dem voriges Jahr erschienenen *Wörterverzeichnis zu Homers Odyssee Buch I, 1—324* in der Art, dafs er der fortlaufenden Mitteilung alles dem Anfänger zum Verständnis nötigen lexikalischen Stoffes an den gegebenen Stellen 25 fettgedruckte grammatische Bemerkungen einfügt, aber nicht wie Johannes Schmidt, die Spracherscheinungen im Zusammenhang eines grammatischen Systems aufsuchen läfst. Fortlaufende knappe Notizen über homerische Formen mit Zufügung der entsprechenden attischen bringt auch die nach dem Tode des Verfassers erschienene dritte bezw. zweite Auflage der *Präparation zu Homers Odyssee* von Jul. Alb. Ranke. Sie stehen jetzt, übersichtlicher gedruckt wie früher, abgesondert unter dem Text der Wortkunde. Sehr viel sparsamer ist in den Bemerkungen über homerische Formen K. A. Schmidt im 2. Heft (2. Gesang) seiner *Vokabeln und Phrasen zu Homers Odyssee zum Auswendiglernen gruppiert nebst kurzen Anweisungen zum Übersetzen*. J. Sitzler schickt einer *Präparation zu Herodot Buch VIII* eine kurze Übersicht über den Dialekt Herodots und drei für das Übersetzen wichtige Regeln voraus, erklärt aber auch in der Zusammenstellung der Vokabeln, die er vielfach wie in seiner Ausgabe mit den entsprechenden attischen übersetzt (s. Jb. II B 396), in ebenso knapper Weise einzelne Dialektformen, seltener, und nur wo es für das Verständnis unumgänglich notwendig erschien, auch syntaktische Erscheinungen.

In erster Linie wollen aber K. A. Schmidt und J. Sitzler gedruckte Schülerpräparationen geben, ebenso wie Reimer Hansen mit den vier Heften (Buch 1—4) *Vokabeln und erste Präparation zu Xenophons Anabasis*, welche gleichfalls bei Fr. A. Perthes erschienen sind, und E. Bachof in dem *Wörterverzeichnis zu Xenophons Anabasis nach der Reihenfolge der Paragraphen zusammengestellt* (s. Jb. VI, V, 15), wogegen Adolf Schirmer in seiner *Anleitung zur Vorbereitung auf Xenophons Anabasis* (s. Jb. V, V, 14), von der das vorige Jahr das 2. Bändchen (Buch 3—5) gebracht hat, und Ewald Bruhn in den seinem Lesebuch lose beigefügten Anmerkungen die Schüler von Benutzung des

Falsches einschleicht, eine ungeeignete Grundlage für diese wicht Thätigkeit bilden. Dafs die *Lehrpläne und Lehraufgaben* mit ih Forderung einer ausgedehnteren Lektüre bei verringerter Stundenzahl t mit ihrer Betonung der Übungen im unvorbereiteten Übersetzen, das Anfang naturgemäfs zum Diktieren der Vokabeln führen mufs, die H gedruckter Präparationen nötiger erscheinen lassen als je, bemerkt Kra mit Recht. Die Lehrpläne des Gymnasiums in Barmen füh unter den vorgeschriebenen Lehrbüchern C. Hentze Vorbereitung Homers Odyssee Buch I—XII auf (s. Jb. VI, V, 15). Auch Dörwa spricht sich LL. 32 S. 81 für methodisch-didaktisch angelegte, gedruc Präparationen aus, während er vom Gebrauch der Speziallexika ab raten empfiehlt.

Wie die Erklärung zu handhaben sei, ist auf der mehrfach erwähn Direktorenversammlung erörtert worden. Für Homer insbesond geben die Lehrpläne des Gymnasiums in Barmen kurze Anleitu Eine Probe eingehender Erklärung bietet wie R. Menge a. a. O. Homers Odyssee 9, 39—81 so P. Dörwald a. a. O. zu Hero VII, 101—4.

Dafs nicht mit einer langen Einleitung zu beginnen sei, scheint je allgemein anerkannt zu sein. Die Lehrpläne des Gymnasiums Barmen schreiben für die Einleitung zur Odysseelektüre vor, nur Stoffe der Sagenkreise vom Kampf um Ilium und der Heimkehr Heroen, die in Quinta erzählt sind, kurz durch Abfragen ins Gedächt zurückzurufen und von Homer und seinem Leben einige Notizen mit teilen. Dagegen soll in der Einleitung zur Iliaslektüre in Prima Sagenstoff und der Aufbau des Gedichtes nach den beim Drama üblicl Kategorieen (Einleitung, Erregungspunkt, steigende Handlung, Umschwun punkt, fallende Handlung, Entscheidungspunkt, Schlufs) behandelt und homerische Frage im Anschlufs an die Frage von der Entstehung Nibelungenliedes nach Henke, Der Nibelungen Not, nach Karl Lachma Ausgabe übersetzt, Barmen 1884, Einl. S. 1—36 besprochen wer (S. 10, vgl. 13. 37). Sehr kurz und ansprechend ist die Einleitung, welcher Menge a. a. O. S. 69 durch Anführung von Aussprüchen Herder und Schliemann das Interesse der Schüler für die Originallekt des Homer weckt, um dann, nachdem durch Frage und Antwort fest stellt ist, welche Werke uns unter Homers Namen überliefert und welch in den gröbsten Umrissen, der Inhalt der Odyssee ist, mit der Mitt lung, dafs Homer nicht die ganze Geschichte in der zeitlichen Reihenfo erzählt, sondern den Helden Odysseus selbst den gröfsten Teil dersell bei den Phäaken erzählen läfst, sofort zur Erklärung von 9, 39 ff. üb zuleiten. Buchholz a. a. O. S. 267 findet alle Einleitungen in Homer verfehlt. Auch sonst erscheint ihm grundsätzlich die kürze sachgemäfse Einleitung als die beste. Er begnügt sich bei Sophokles mit, an dem Personenverzeichnis die den Stoff liefernde Sage kurz wiederholen. Bei Demosthenes werden nach einem Überblick über

griechischen und makedonischen Verhältnisse nach dem geschichtlichen Handbuche und der Wandkarte eine oder zwei der kleineren Reden gelesen, dann wird Halt gemacht, die allgemeinen Kenntnisse durch die neu gewonnenen erweitert und so die Lesung der gewaltigen dritten Rede gegen Philipp vorbereitet, bei der Apologie des Sokrates wird nach kurzer Auseinandersetzung und Vergleichung des heutigen und des attischen Schwurgerichtsverfahrens nebst daraus sich ergebender Situationszeichnung in die Lektüre eingetreten. In seinen Thesen hat Buchholz seine Ansicht über die Einrichtung der Einleitungen wie folgt formuliert (S. 341, 8): Zur Einführung in ein Schriftwerk sind nur die notwendigsten, an die Erklärung des Titels anzuknüpfenden Bemerkungen über Zeit, Ort und Umstände des Verfassers und seines Werkes zu machen mit geflissentlicher Anknüpfung an alles Bekannte, namentlich unter Benutzung des Geschichtsbuches und des geographischen Atlas. Insbesondere ist darin jedes unnötige Vorgreifen in den Inhalt der Schrift zu vermeiden. Das Urteil über ein Schriftwerk ist erst nach seiner Lesung mit den Schülern zu finden und die Bedeutung des Schriftstellers auf Grund dieses Urteils zu erfassen.

Nach den Lehrplänen und Lehraufgaben ist bekanntlich bei der Erklärung das Grammatische insoweit heranzuziehen, dafs in Untertertia „einzelne syntaktische Regeln“, in Obertertia „ausgewählte Hauptregeln der Syntax“ „im Anschlusse an das Gelesene induktiv abzuleiten“ und der epische Dialekt nicht systematisch durchzunehmen, sondern durch Erklärung und gelegentliche Zusammenfassung „bei dem Lesen“ einzuüben ist. Es fragt sich, wie das letztere geschehen soll. Nach den Lehrplänen des Gymnasiums in Barmen werden die vom attischen Dialekt abweichenden Formen bei der Lektüre kurz erklärt, der Schüler wird aber angehalten, besonders charakteristische Formen zu sammeln; von Zeit zu Zeit werden dieselben wiederholt und aufs neue erklärt. Im ersten Tertial der Unterprima wird dann die Grammatik nach den bisher gesammelten Stichworten (solche sind S. 35 f. zusammengestellt) kurz systematisch durchgesprochen. Man darf zweifeln, ob dies nicht über das von den Lehrplänen und Lehraufgaben gewünschte Mafs hinausgeht. Sicher ist dies der Fall bei dem Verfahren, welches Menge a. a. O. S. 70 ff. entwickelt. Es werden dabei die Worte, deren Form eine Besprechung nötig macht, unterstrichen; zu Hause werden sie dann zunächst in der zufälligen Reihenfolge ihres Vorkommens in ein Heftchen eingetragen, unter kurzer Hinzufügung dessen, was an ihnen bemerkenswert schien. In dieses Heftchen, welches von der anderen Seite her als Präparationsbuch einzurichten ist, sollen ebenso auch etwaige syntaktische, metrische und prosodische und auf den Inhalt bezügliche Bemerkungen eingetragen werden. Weiterhin wird den Schülern ab und zu aufgegeben, über eine Anzahl von Versen prosodische Beobachtungen anzustellen und die Verse nach den drei Formen der Cäsur zu gruppieren. Sie sollen dadurch im Beobachten geübt und zum Skandieren der Verse genötigt werden.

Am Schlufs der siebenten Stunde wird dann in dem Bemerkungsbuche Ordnung gemacht. In der Schule wird der Plan für die Gruppierung der Einzelheiten festgestellt, und es werden mündliche Zusammenstellungen vorgenommen und, soweit es geht, Regeln aus denselben gewonnen. Die schriftliche Arbeit wird fürs Haus aufgegeben und dafür ein Heftchen angelegt. In der nächsten Stunde enthält dieses die Bemerkungen unter folgenden Überschriften geordnet: I. Deklination, II. Konjugation, III. Abweichende Wortstammbildung, IV. Tmesis, V. Dichterische Worte, VI. Schmückende Beiworte, VII. Syntaktisches, VIII. Onomatopöie, IX. Ellipse und Prägnanz, X. Gleichnisse, XI. Bildlicher Ausdruck, XII. Personifikation, XIII. Auffällige Wortstellung, XIV. Prosodisches, XV. Metrisches, XVI. Inhaltsangaben. Wo für das Sprachliche ein System noch nicht erreicht ist, wird gelegentlich weiter gesammelt. Wenn das 9. Buch bis zu Ende durchgelesen ist, wird der ganze Abschnitt noch einmal in folgender Weise sprachlich durchgearbeitet. Es wird vom Lehrer festgestellt, auf welche Punkte geachtet werden soll; je 2—3 Schüler — darunter jedesmal wenigstens ein guter — werden beauftragt, für jeden dieser Punkte aus dem Gelesenen alle vorkommenden Fälle unter Angabe der Verszahl zu sammeln. In den nächsten Stunden wird das Beobachtungsmaterial von den Schülergruppen insoweit durchgeführt, als einer jedesmal die Verse bezeichnet, wo sich etwas findet. Darauf schlägt die ganze Klasse nach, ein beliebiger Schüler wird aufgerufen, die bezügliche Erscheinung zu nennen, die hierauf von allen in das Heftchen eingetragen wird. Dieses geschieht bei jedem Punkte so lange, bis der Lehrer glaubt eine Regel gewinnen lassen zu können, die dann eingetragen und eingeprägt wird, wenn man nicht statt ihrer ein typisches Beispiel merken läfst. Das Ziel ist, dafs jede Form sofort genau bestimmt werden kann. Dies das Verfahren Menges. Man darf zweifeln, ob es nicht für die Schüler zuviel Schreibwerk einschliefst und ob nicht an die Stelle des Aufschreibens der zu merkenden Formen erst im Bemerkungsbuch und später im systematischen Heftchen das Anstreichen in einer gedruckten homerischen Formenlehre treten könnte, ohne dafs man sich damit in Widerspruch setzte zu den Lehrplänen und Lehraufgaben, welche einen systematischen Unterricht in den homerischen Formen, nicht aber die Anlehnung der die Lektüre begleitenden Formenerklärung an eine nach grammatischen Gesichtspunkten geordnete Zusammenstellung ausschliefsen. Horn freilich giebt sich a. a. O. S. 212 der eitlen Hoffnung hin, in einem Vierteljahre leicht eine ausreichende Kenntnis der homerischen Formen zu erzielen, wenn er nur die Verse attisch lesen, d. h., wie er beschränkend hinzufügt, Endungen und Partikeln ins Attische umsetzen lasse, ein Verfahren, welches wohl nicht blofs seine Unvereinbarkeit mit den Lehrplänen und Lehraufgaben und ihrem Verbot der Übertragung des Herodot ins Attische gegen sich hat.

Im vorigen Jahresbericht (V 17) war darauf hingewiesen, dafs die Lehrpläne und Lehraufgaben, während sie der sog. grammatischen

Erklärungsweise sehr entschieden entgegentreten, das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben für die Hauptsache erklären und eine zweckmäfsige Verwertung von Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens so reichlich geboten seien, ganz besonders warm empfehlen, ohne vor einem Übermafs zu warnen. Und doch liegt vielleicht die Gefahr einer Übertreibung in dieser Richtung nicht gar fern. Wenigstens wendet sich Buchholz a. a. O. S. 288 mit grofsem Eifer gegen ein unablässiges Zerren an der tunica und der toga, das Herumirren im vestibulum und im atrium, das Durchschreiten des forum und der Akropolis, das Begucken des Pilum und der Schnallen an den Beinschienen, wo diese geliebten Sachen sich nur einmal wieder blicken lassen; er findet dies alles genau ebenso grämlich und pedantisch als die so heftig verfolgte Sucht, am Wege der Lektüre gemeine und seltene Blumen für das syntaktische Herbarium zu brechen oder Grillen für die stilistische Sammlung zu fangen. Wer bei manchem homerischen Schwur die betr. Schwurgötter mit sämtlichen Epitheta, Darstellungen nebst Attributen, vielleicht noch mit ihrer Naturbedeutung, sittlichen Symbolik, Verwandtschaft u. s. w. besprechen müsse, der verkenne die Aufgabe der Lektüre, die Gedanken zur Auffassung, die Gefühle zur Wirkung zu bringen; der verkenne auch den natürlichen Drang der jugendlichen Seele, nicht alte Sachen zu betasten, sondern die Ideen zu erfassen, nicht durch die Brille des Antiquars alte Panzer und Schwerter zu besehen, sondern die Thaten der Helden zu hören, die diese Waffen führten; der verkenne ihren gesunden Trieb, einem aufgenommenen Gedanken ungestört nachzugehen.

Damit will aber Buchholz keineswegs einer Vernachlässigung der Altertümer im Gymnasialunterricht das Wort reden; die Schüler sollen nur schon einen gewissen Bestand realer Kenntnisse besitzen, ehe sie an die Schriftstellerlektüre herangeführt werden. Dieser soll im wesentlichen durch den Geschichtsunterricht in Quarta und Sekunda erzeugt und in der Schriftstellerlektüre angewendet und durch sie vertieft, erweitert und befestigt werden (S. 289. 343). Dagegen ist der Gegenberichterstatter Gronau der Ansicht, die Schullektüre müsse in den Teil antiken Lebens, auf dem sie sich bewege, auch selbst einführen; es würde, meint er, gerade das Interesse an ihr und damit ihren Erfolg schmälern, wollte man auf die eine oder andere gekünstelte Weise das „Reale“ vorweg nehmen (S. 355). Die zur Kenntnis der Realien bei der Lektüre gegebenen Bemerkungen und Erläuterungen, bemerkte er bei den Verhandlungen (S. 390), wirkten belebend und erfrischend, seien also bei der Arbeit des Übersetzens, der Anstrengung des Lesens der fremden Sprache eine Erquickung; nach ihnen gehe das Lesen um so frischer. Ein Übermafs solcher Bemerkungen sei bisher nicht beobachtet worden.

Es spricht sich in dieser Verschiedenheit der Ansichten über die Betreibung der Realien ein wichtiger Gegensatz aus, der sich ganz eben-

die beste Anleitung für ihre eigene Übersetzung zu geben. An der Hand einer wenig in die Tiefe dringenden, weniger die logische Gedankenentwicklung als die ethischen Momente berücksichtigenden Analyse des Dialogs und auf Grund eigener Unterrichtserfahrungen sucht er dann zu zeigen, wie der Eifer und die Teilnahme der Schüler so erweckt und auf die Dauer rege gehalten werden könne, dafs sie zu einem Verständnisse des Planes und Grundgedankens, soweit es bei ihrem Alter zu erwarten stehe, geführt werden. Auf jeden Fall werden, meint er, dabei in das Gemüt eines jeden Schülers viele fruchtbare Samenkörner gesenkt, so dafs, wenn bei den schwächer beanlagten auch nicht das vollständige Verständnis erzielt würde, doch der Erfolg der Lektüre nicht als unbefriedigend bezeichnet werden dürfte. Wenn die Philosophie im Dienste der menschlichen Gesellschaft ein Zwiefaches zu leisten habe, zum Nachdenken über die allgemeinen Probleme des Daseins anzuregen und das Erkennen der sittlichen Aufgaben so der Einzelnen wie der Gesamtheit zu fördern, so geschehe jenes durch den Gorgias nur mittelbar, der andern Verpflichtung der Philosophie aber entspreche er für den Standpunkt der Primaner und den Zweck der gymnasialen Bildung im höchsten Grade. Indem er gegenüber dem Schein und der Lüge einer rein formalen und darum so leicht überzeugungslosen Verstandesbildung auf die Grundlage und den Wert der wahren Erkenntnis und der auf diese sich stützenden sittlichen Gebote hinweise, und indem er zugleich einen heiligen Glauben an deren Macht und Hoheit wecke und lebendig erhalte, gebe er dem Erkennen eine sichere Grundlage und dem Handeln jene feste Richtschnur, welche gegen die mannigfachen Verirrungen des Wissens und Gewissens sichere, in welche auch in unserer Zeit der glänzende, aber nichtige Scharfsinn sophistischer Redekünstler und Afterphilosophen den Unerfahrenen zu verstricken drohe. Auch **Laches** und **Euthyphron** böten reiche Schätze, es frage sich aber, ob der Ertrag die grofse Mühe, die es koste, die Schüler zum Aufsuchen des positiven Ergebnisses heranzuziehen, hinreichend lohne und ob nicht diese beiden Schriften, statt zu weiteren philosophischen Studien anzuregen, eher abschreckend wirken könnten. Gegen die Lektüre des **Protagoras** hat Koch einzuwenden, dafs die Erklärung der Simonideischen Verse recht schwer werde und als Endergebnis den Schülern eine schlimme Enttäuschung biete, wofür sie bei ihrem überwiegend sachlichen Interesse der Genufs an der von Plato entfalteten Kunst im Spiel mit seinem Gegner nicht zu entschädigen vermöge. Was den dialektischen Teil anlange, dürfe der Lehrer doch die Schüler nicht über die Magerkeit des Inhalts und die Unrichtigkeit des Ergebnisses hinwegtäuschen; der Dialog könne also das Interesse der Schüler nicht bis zum Schlusse hin steigern, lasse es vielmehr nach und nach erlahmen. Dagegen tritt Koch in Anlehnung an Schimmelpfeng (Pr. v. Ilfeld 1881) und Schmieder (Pr. v. Schleusingen 1881) warm für die **Republik** ein; nur müsse sie in Auswahl gelesen werden, und es sei zu bedauern, dafs es an einer genügenden Ausgabe fehle. Genügsamer ist Buchholz, welcher

a. a. O. S. 272 meint, man solle einer vollständigen Lektüre der Apologie einige Kapitel des Kriton anhängen, oder umgekehrt, und dazu die Schlufskapitel des Phaedon, wenn möglich, auch den Eingang des Euthyphron hinzufügen. Es werde daraus ein lebendigeres Bild des Sokrates gewonnen, als aus den für die Schüler doch zuweilen recht schwierigen Dialogen Gorgias und Protagoras, aus denen wiederum manche Partieen zu lesen höchst wichtig sei. So illustriere der Hinweis auf Amphion und Zethos wunderbar die amerikanistische Strömung unserer Zeit, besonders auch der heutigen Unterrichtsreformerei, über die in Prima ein aufklärendes Wort ernst und würdig bei guter Gelegenheit einfliefsen zu lassen der Unterricht nicht umhin können werde; auch die sokratischen Gedanken über die Unterwelt, namentlich das Totengericht, sollte jeder Schüler lesen.

Was Ewald Bruhn aus **Lysias**, dessen Ausschliefsung von dem Preufsischen Kanon Schrader ZG. 541 von neuem bedauert, aus **Isokrates, Lykurgos, Demosthenes** und **Hypereides** für Obersekunda ausgewählt hat, ist oben S. 6 angegeben worden. Gegen die Rede für die Megalopoliten erklärt sich Slameczka in einer Anzeige des 1892 erschienenen, schon im vorigen Jahresbericht berücksichtigten ersten Bändchens (die hellenischen Reden) der Ausgabe von *Ausgewählten Reden des Demosthenes* von Ferdinand Rösiger ZöG. 217 von neuem (vgl. Jb. V, V 8), wogegen er für die Heranziehung der beiden andern hellenischen Reden stimmt, sowohl was ihre Form der Darstellung als auch ihren Inhalt anbelange. Der Ausblick auf das Verhältnis Griechenlands zum persischen Osten, welches in dem politischen Leben Athens in der Mitte des 4. Jahrhunderts eine so grofse Rolle spiele, biete Gelegenheit, des Redners Wirksamkeit auf diesem Gebiete als Gegenstück zu jener dem makedonischen Staate gegenüber den Schülern vorzuführen; ja selbst die in einem Teil der 14. Rede behandelten Vorschläge zur Reform der athenischen Marine böten des stofflichen Interesses genug. Anderseits werde man vielleicht nicht ungern mit einer dieser Reden, welche der Vorzüge der Demosthenischen Diktion in gleichem Mafse wie die philippischen teilhaftig seien, dagegen an sprachlichen Schwierigkeiten hinter diesen zurückstehen, die Lektüre des Redners beginnen.

Dafs die Aufnahme der Schrift des **Aristoteles** vom Staate der Athener in den Kanon der griechischen Gymnasiallektüre in Erwägung gezogen werde, konnte schon im vorigen Jahresbericht V 8 bemerkt werden. Inzwischen hat nicht nur, wie oben erwähnt, Ewald Bruhn grofse Stücke daraus in sein griechisches Lesebuch für Obersekunda aufgenommen; es ist auch bereits der historische Hauptteil (Kap. 1—41) für den Schulgebrauch erklärt worden in der Ausgabe von Karl Hude. Der Herausgeber hofft, dafs die Schrift, welche, von einzelnen Abschnitten abgesehen, keine gröfseren Schwierigkeiten bereite, eine Bereicherung des griechischen Lesestoffs und ein wertvolles Supplement des historischen Unterrichts in den oberen Klassen des Gymnasiums bilden werde.

Was Ewald Bruhn aus **Plutarchs** Biographieen in sein Lesebuch aufgenommen hat, ist oben bemerkt worden. Der Verf. des Artikels *Aus Schulbesichtigungs-Berichten* LL. 30 S. 14 setzt für Obersekunda als Prosalektüre neben Herodot Plutarch an.

Was die Frage anlangt, was etwa aus den kanonischen Schriften von den Schülern *fest einzuprägen* sei, so konnte im vorigen Jahresbericht nur ein sehr beschränkter Beitrag zu ihrer Lösung erwähnt werden. Inzwischen hat Tschiassny in einem Aufsatz *Memorieren und Memorierstoff im altklassischen Sprachunterricht* einen Poesie und Prosa umfassenden Vorschlag gemacht. Nach ihm sollen auswendig gelernt werden aus Xenophons Anabasis aus formalen Gründen die ersten Paragraphen des ersten Kapitels, ferner die kurze Rede Menons an seine Soldaten mit ihren Gedanken über militärische Disziplin, aus dem Kapitel „Die Schlacht bei Kunaxa“ die Rede des Kyros an die Soldaten mit ihrem Hinweis auf die Freiheitsliebe der Hellenen, und der Zweikampf der beiden Brüder Kyros und Artaxerxes, endlich die Charakteristik des Kyros im folgenden Kapitel mit Auswahl, aus der Ilias alle im Anfang langsam durchgegangenen Verse, so dafs ein Grundstock von 300 Versen gewonnen wird, I 528—30, VI 119ff., 405—432, aus Demosthenes die erste olynthische Rede ganz oder in ihren wesentlichen Partieen, von der Odyssee das Proömium, VI 110ff., IX 19—36, aus jedem Gesang noch kleinere Stellen, besonders solche, die zu geflügelten Citaten geworden sind oder durch die deutsche Litteratur gröfseres Interesse haben, aus Platos Apologie die Einleitung und die Stelle über das Daimonion c. 19, Kriton 16. 17, aus Sophokles Dialogpartieen mit verteilten Rollen, etwa 50 Verse, eine Chorpartie z. B. die Parodos der Antigone, eventuell auch der Eroschor. Für Homer bietet Henke a. a. O. einen genau festgestellten Kanon. Er giebt zunächst einfach die Nummern der Verse an, welche in jedem Tertial des vierjährigen Kursus zu lernen sind; dann aber S. 27ff. sind diese Verse selbst unter folgenden Überschriften abgedruckt: A. Zur Metrik, B. Reime, C. Onomatopoiesen, D. Geschichte, E. Parallelen, F. Sprichwörter, Sentenzen u. ä., G. Gleichnisse, H. Religion, Moral u. ä., I. Staat, Familie u. ä., K. Sonstiges. Für begabte und eifrige Schüler, welche gröfsere Abschnitte lernen und vortragen wollen, werden S. 10 und 15 geeignete Abschnitte empfohlen. Diese Auswahl berührt sich in einigen Punkten mit den Versen, welche Ref. in seinen *Homerischen Formen* und der angehängten Anthologie hat abdrucken lassen. Vgl. Jb. III B. 442. Dagegen läfst R. Menge LL. 29 S. 72. 77 immer zusammenhängende Stücke — jährlich etwa 120 bis 150, 9, 39ff., 6, 1ff., 13, 63ff. und 19, 104ff. und nur gelegentlich wertvolle Einzelverse lernen.

2. Ausgaben, Kommentare und Präparationen.

1892 sind in neuen Auflagen erschienen: *Sophokles*, f. d. Schulgebr. erkl. v. G. Wolf, III. Antigone. 5. Aufl. bearb. v. L. Beller-

mann, *Herodotos*, f. d. Schulgebr. erkl. v. K. Abicht, 5. Bd., in vierter verbesserter Auflage, *Thukydides* erkl. v. J. Classen, III. 3. Buch, 3. Aufl. besorgt v. J. Steup, *Xenophons Anabasis* f. d. Schulgebr. her. v. Ernst Bachof, 2. Aufl. Textausgabe. Mit einer Karte, Ausgewählte Reden des *Lysias* f. d. Schulgebr. erkl. v. Herm. Frohberger, kleinere Ausgabe, 2. Heft, 2. Aufl. v. Th. Thalheim, *Demosthenes* Ausgew. Reden f. d. Schulgebr. her. v. Karl Wotke. Mit einer Karte u. e. Titelbild, 3. verm. Aufl. Letztere bei G. Freytag erschienene Ausgabe unterscheidet sich inhaltlich nicht von der im vorigen Jahre erwähnten bei F. Tempsky erschienenen 3. verm. Aufl. Als neue Teile schon erschienener oder im Erscheinen begriffener Ausgaben sind herausgekommen: *Homeri Odyssea* in usum schol. ed. et comm. instr. J. La Roche II Od. XIII—XXIV, Kommentar zu Homers Odyssee von J. La Roche II.—IV. Heft, Gesang VII—XII, XIII—XVIII, XIX - XXIV, *Griechische Lyriker* in Auswahl f. d. Schulgebr. her. v. Alfred Biese, 2. Teil: Einleitungen und Erläuterungen.

Schon oben erwähnt sind das *Griechische Lesebuch für Obersekunda* von Ewald Bruhn, die Auswahl aus den Schriften Xenophons von Robert R. v. Lindner, die Ausgabe von Aristoteles' Staat der Athener von Karl Hude und das schon im vorigen Jahresbericht besprochene erste Bändchen von Demosthenes' Ausgewählten Staatsreden von Ferdinand Rösiger.

Scotland schickt der oben S. 6 f. erwähnten Probe einer verkürzten Ausgabe der Odyssee einige Bemerkungen über gewisse kleine Mittel voraus, durch welche die Herausgeber den Schülern die Übersicht des Inhalts erleichtern können, Anwendung von Sperrdruck zur Hervorhebung neu auftretender Personen und neuer Schauplätze, Absonderung der Reden von der Erzählung durch Einrücken, Seitenüberschriften mit Inhaltsangaben. Von solchen Mitteln ist in diesen Jahresberichten wiederholt die Rede gewesen (Jb. I 186 III B 438, V, V 12). Auch Buchholz stimmte auf der 13. Direktorenversammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen (S. 265) den in dem Bericht des Strafsburger Kollegiums ausgesprochenen Wünschen zu, dafs in den Schulausgaben deutsche Inhaltsangaben vorgedruckt, der Inhalt jeder Seite am Kopfe angegeben, die betr. Jahreszahl hinzugesetzt, der betr. Redner gesperrt gedruckt und die Rede selbst durch den Druck markiert und in ihre Teile durch Absätze zerlegt werde; vgl. seine Thesis 7 S. 341. Das System der fettgedruckten Überschriften zu den einzelnen Abschnitten einer Schrift, durch welche die Bachofsche Textausgabe von Xenophons Anabasis über den Inhalt bequem orientiert und das Interesse dafür weckt (s. Jb. III B 438), hat auch Lindner in seiner verkürzten Ausgabe des Xenophon (s. o. S. 8) angewendet, indem er dabei mehrfach, hierin von Bachof abweichend, nach Art von Dispositionen gröfsere Abschnitte als Ganzes mit umfassenden Überschriften versieht und dann den einzelnen Unterabteilungen noch besondere Überschriften giebt. So hat z. B. Bachof für I 8 nur die eine

Überschrift „die Schlacht bei Kunaxa“, während Lindner dieses Ganze noch weiter gliedert in a) Nachricht vom Heranrücken des Königs und deren Wirkung auf das Heer des Kyros, b) Aufstellung des Heeres des Kyros u. s. w. bis f) Kyros fällt beim Angriff auf das Centrum der Feinde, woran er dann, mit Übergehung von Kap. 9 (s. o. S. 8) unter g—i dieselben Abschnitte des Kapitels 10 anschliefst, die auch Bachof unterscheidet. Eigentliche Dispositionen den Schülern gedruckt mitzuteilen, statt sie aufsuchen zu lassen, ist namentlich bei kleineren Reden nicht ohne Bedenken (s. Jb. III B 438, V, V 13); Rösiger hat solche in seinem Kommentar zu den kurzen hellenischen Reden aufgenommen.

Die erklärende Schulausgabe von Aristoteles' Staat der Athener von Hude zeigt bei aller Kürze der Anmerkungen ganz die alte gehaltvolle Art der Teubnerschen und Weidmannschen erklärenden Schulausgaben, wogegen La Roche in seinem Kommentar zum Homer nur das bringen will, was der Schüler bei der Präparation brauche, ohne freilich diesem Programm überall treu zu bleiben (Jb. VI, V 11). Auch die neuen Teile bringen mancherlei unter diesem Gesichtspunkt Überflüssiges, z. B. kritische Bemerkungen über die handschriftliche Begründung der aufgenommenen Lesarten und über unrichtige und unhaltbare Lesarten auch schlechter Handschriften und Anhäufungen von Belegen zu Spracherscheinungen auch weniger schwieriger Art.

Lindner giebt in seiner Auswahl, welche aufser den ausgewählten Textstellen Inhaltsübersichten über die wichtigeren nicht mitgeteilten Partieen der Anabasis, der Memorabilien und der Kyropädie, besondere Vorbemerkungen zu allen drei Schriften und eine allgemeine Einleitung über Xenophons Leben und Schriften enthält, zur Sacherklärung in einem Anhang eine durch Abbildungen veranschaulichte Beschreibung des griechischen Söldnerheers in der Anabasis und Metrologisches und in einem umfänglichen Verzeichnis der Eigennamen eine Fülle von sachlichen Notizen zu allen drei Schriften. Die Worterklärung der Auswahl hat sich Johannes Schmidt zur Aufgabe gestellt in dem *Kommentar zur Auswahl aus den Schriften Xenophons von R. R. v. L.* Er will dem Schüler die häusliche Vorbereitung und das sprachliche Verständnis des Autors erleichtern. In ersterer Hinsicht soll der Kommentar ein Vokabular ersetzen und dem Schüler das mühevolle und zeitraubende Nachschlagen des Wörterbuchs ersparen, setzt aber voraus, dafs er über einen gewissen Vokabelschatz bereits verfüge, insbesondere die häufigsten regelmäfsigen und sämtliche unregelmäfsigen Verba und ebenso die Substantiva und Adjektiva, welche die Durchnahme der Formenlehre zum Gegenstande hat, vollkommen beherrscht. Das sprachliche Verständnis, welches sich der Schüler bei seiner häuslichen Präparation aneignen müsse, will er durch Verweisungen auf die Grammatiken von Curtius-Hartel und Hintner nahebringen, verfährt dabei aber, um Überladung zu vermeiden, so, dafs er im ersten Buch der Anabasis blofs die Lehre der Kongruenz, die Kasuslehre und die Präpositionen und Pronomina in den Bereich der Ver-

weisungen zieht, andere syntaktische Erscheinungen durch einige Regeln und Übersetzungen bekannt macht, im 2. Buch der Anabasis aufser den noch nicht erwähnten Punkten der früheren Partieen besonders die Moduslehre, von da an die Lehre von den Tempora und vom Infinitiv, sodann die Lehre von den Partizipien, in den Apomnemoneumata die von den Partikeln besonders berücksichtigt. In der Kyropädie kommen Verweisungen auf die Grammatiken nur selten vor.

Bieses Kommentar zu seiner Auswahl griechischer Lyriker bietet in der Einleitung zugleich eine Art Entwicklungsgeschichte der griechischen Lyrik und zugleich das Wichtigste zur Sacherklärung der einzelnen Gedichte, in den Erläuterungen aufser etwa noch notwendigen sachlichen Notizen reichliche Übersetzungshilfen und Parallelstellen aus griechischen, römischen und deutschen Dichtern, alles in besonnener Beschränkung. Grammatische Belehrungen giebt A. Sickinger in dem voriges Jahr erschienenen *Wörterverzeichnis zu Homers Odyssee Buch I, 1—324* in der Art, dafs er der fortlaufenden Mitteilung alles dem Anfänger zum Verständnis nötigen lexikalischen Stoffes an den gegebenen Stellen 25 fettgedruckte grammatische Bemerkungen einfügt, aber nicht wie Johannes Schmidt, die Spracherscheinungen im Zusammenhang eines grammatischen Systems aufsuchen läfst. Fortlaufende knappe Notizen über homerische Formen mit Zufügung der entsprechenden attischen bringt auch die nach dem Tode des Verfassers erschienene dritte bezw. zweite Auflage der *Präparation zu Homers Odyssee* von Jul. Alb. Ranke. Sie stehen jetzt, übersichtlicher gedruckt wie früher, abgesondert unter dem Text der Wortkunde. Sehr viel sparsamer ist in den Bemerkungen über homerische Formen K. A. Schmidt im 2. Heft (2. Gesang) seiner *Vokabeln und Phrasen zu Homers Odyssee zum Auswendiglernen gruppiert nebst kurzen Anweisungen zum Übersetzen.* J. Sitzler schickt einer *Präparation zu Herodot Buch VIII* eine kurze Übersicht über den Dialekt Herodots und drei für das Übersetzen wichtige Regeln voraus, erklärt aber auch in der Zusammenstellung der Vokabeln, die er vielfach wie in seiner Ausgabe mit den entsprechenden attischen übersetzt (s. Jb. II B 396), in ebenso knapper Weise einzelne Dialektformen, seltener, und nur wo es für das Verständnis unumgänglich notwendig erschien, auch syntaktische Erscheinungen.

In erster Linie wollen aber K. A. Schmidt und J. Sitzler gedruckte Schülerpräparationen geben, ebenso wie Reimer Hansen mit den vier Heften (Buch 1—4) *Vokabeln und erste Präparation zu Xenophons Anabasis,* welche gleichfalls bei Fr. A. Perthes erschienen sind, und E. Bachof in dem *Wörterverzeichnis zu Xenophons Anabasis nach der Reihenfolge der Paragraphen zusammengestellt* (s. Jb. VI, V, 15), wogegen Adolf Schirmer in seiner *Anleitung zur Vorbereitung auf Xenophons Anabasis* (s. Jb. V, V, 14), von der das vorige Jahr das 2. Bändchen (Buch 3—5) gebracht hat, und Ewald Bruhn in den seinem Lesebuch lose beigefügten Anmerkungen die Schüler von Benutzung des

Wörterbuchs keineswegs entlasten, sondern ihnen nur sonst allerlei schätzenswerte Winke und Hilfen für die Präparation darbieten. Die bei Fr. A. Perthes erschienenen Präparationen, auch die augenscheinlich nicht zum Auswendiglernen bestimmte Herodotpräparation, zeichnen sich dadurch aus, dafs sie durch Druckart und Anordnung das Erlernen der Wörter sehr erleichtern. Dabei unterscheidet Hansen durch kleinen Druck die seltenen und weniger wichtigen Vokabeln und Bedeutungen von den auswendig zu lernenden. Dies wagt M. Krafft in der von ihm neu bearbeiteten *Präparation zu Xenophons Anabasis* von J. A. Ranke aus Furcht vor der Verschiedenheit der Meinungen über das einzuhaltende Mafs nicht zu thun; dafs aber seine Präparation die Grundlage für ein regelmäfsiges Auswendiglernen bilden solle und dafs dabei vereinzelt Vorkommendes weggelassen werden kann, ist ihm selbstverständlich. Diese Präparation ist insofern von besonderer Bedeutung, als sie, wie ähnlich auch die Präparation zur Odyssee durch die Methode der Mitteilung des lexikalischen Stoffs den Schüler gewöhnen will, die Wörter mit Rücksicht auf etymologischen Zusammenhang und Bedeutungsentwicklung zu betrachten, damit er desto fähiger werde, ihm neue Bildungen auf bekannte Bestandteile zurückzuführen, neue Bedeutungen aus der ursprünglichen und dem Zusammenhang der Stelle sich selbstthätig zu erschliefsen, desto geschulter überhaupt im sprachlichen Denken und desto weniger bei fortschreitender Lektüre an das Lexikon gebunden. Der neue Bearbeiter hat aber zur Vermeidung einer unverhältnismäfsigen Beschwerung gerade der anfangenden Lektüre die etymologischen Reihen im wesentlichen auf das zum etymologischen Verständnis eines abgeleiteten oder zusammengesetzten Worts Notwendige beschränkt. Nur hier und da sind aufserdem noch durch Heranziehung dem Schüler voraussichtlich bekannter Vokabeln oder durch vorgreifende Erwähnung demnächst vorkommender kleine, die Gesetze der Ableitung veranschaulichende Reihen gewonnen worden. Auch die Ähnlichkeit der Bedeutungsentwicklung bei verschiedenen Ableitungsformen gab gelegentlich Anlafs zu einer etymologischen Zusammenstellung. Mitunter sind das Lateinische und das Deutsche zur Erleichterung des etymologischen oder Bedeutungsverständnisses herangezogen worden. Endlich aber ist versucht worden, dem Schüler das Verständnis der Grundformen für die Konjugation der unregelmäfsigen Verba durch die Verbindung derselben mit der Wortbildung zu erleichtern und damit die Verwandtschaft der beiden Vorgänge nahe zu legen. Was die Bedeutungen anlangt, so hat der Bearbeiter die verschiedenen Richtungen, welche ein Wort in seiner Bedeutungsentwicklung einschlägt, welche in der ersten Auflage regelmäfsig gleich zusammengestellt waren, jetzt mehrfach auseinandergehalten und auf verschiedene Stellen verteilt.

3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts.

Die Forderung, dafs die Schüler ganz oder doch stellenweise von jeder Präparation zu entbinden seien, tritt in der Litteratur des vorigen

Jahres nicht so stark hervor wie in der des Jahres 1891 (s. Jb. VI, V 12). Doch liegt, was oben über Kochs Vorschlag zur Erleichterung der Lektüre von Platos Gorgias berichtet ist (S. 9), ganz in der Richtung der Vorschläge von Richard Meister (Jb. VI, V 13). Vereinzelt ist die Stellung, welche J. F. Horn in dem kurzen Artikel *Die Behandlung der Homerlektüre auf Gymnasien* mit der Ansicht einnimmt, dafs der Schüler im Homer überhaupt nicht zu präparieren, sondern nur zu repetieren habe. Der Lehrer habe die fehlenden Bedeutungen zu ergänzen oder aus der Zusammensetzung zu entwickeln. Die Vokabelkenntnis werde teils durch die schon vorherrschende Kenntnis des attischen Dialekts aus der vorhergehenden Klasse, teils durch die allmähliche Gewöhnung der Repetition, besonders durch eine stete Übung in der Erlernung der Zusammensetzung der einzelnen Wörter, der Wortbildung und Etymologie, gewonnen. Henke läfst die selbständige Präparation mit dem 2. Tertial beginnen, während R. Menge a. a. O. S. 71 sie schon von der zweiten Stunde an verlangte. In Barmen werden im 2. Tertial 5—10, später etwa 20, im 3. 20—30, in Obersekunda von Anfang an etwa 50 Verse präpariert, der Rest extemporiert. Wieviel ein Primaner präparieren will, bleibt seinem Ermessen überlassen. Nur wird erwartet, dafs er auf etwa 10—20 Verse gründlich sich vorbereite, über alle in denselben vorhandenen Abweichungen, Schwierigkeiten u. s. w. Auskunft zu geben wisse, dafs er ferner eine gröfsere Anzahl Verse, soweit Zeit und Kraft ihm das gestatteten, durchübersetzt habe und endlich, wenn er aufgerufen wird und nicht mehr präpariert ist, dies unaufgefordert dem Lehrer mitteile.

Dafs die Schüler schon bei der Präparation auf den Inhalt aufzumerken sich gewöhnen, sucht R. Menge dadurch zu bewirken, dafs er dem Vorübersetzen des vorbereiteten Abschnittes gelegentlich Fragen nach dem Inhalte vorausschickt (a. a. O. S. 80).

Die oben kurz besprochenen neuen Erscheinungen auf dem Gebiet der Präparationen zu griechischen Schulschriftstellern, vor allem das Erscheinen der Rankeschen Xenophon- und Odysseepräparationen in neuen Auflagen, bestätigen, dafs diese Art der Erleichterung der häuslichen Arbeit des Schülers und der Bewältigung der Lektürepensa immer mehr Anklang findet (Jb. VI, V 15). Die Gründe, welche in den Vorworten einzelner dieser Arbeiten für deren Berechtigung und Bedeutung angeführt werden, sind im wesentlichen folgende. Sie sollen dem Schüler das zeitraubende Wörteraufschlagen bezw. dem Lehrer das lästige Diktieren ersparen. So soll Zeit gewonnen werden zur Erweiterung und Vertiefung der Lektüre. Die gedruckten Präparationen sollen aber andererseits, indem sie den Schülern das, was sie sich durch mechanische Arbeit beschaffen müssen, schon zusammengestellt darbieten, ihnen darum nicht die sie wirklich fördernde Arbeit ersparen, sich selbständig den Inhalt zu erschliefsen und eine Übersetzung zu finden, und sie sollen das Lernen der in der Lektüre häufiger vorkommenden Wörter in der richtigen Form erleichtern, während die Vokabelhefte der Schüler, in welche sich leicht

Falsches einschleicht, eine ungeeignete Grundlage für diese wichtige Thätigkeit bilden. Dafs die *Lehrpläne und Lehraufgaben* mit ihrer Forderung einer ausgedehnteren Lektüre bei verringerter Stundenzahl und mit ihrer Betonung der Übungen im unvorbereiteten Übersetzen, das im Anfang naturgemäfs zum Diktieren der Vokabeln führen mufs, die Hilfe gedruckter Präparationen nötiger erscheinen lassen als je, bemerkt Krafft mit Recht. Die Lehrpläne des Gymnasiums in Barmen führen unter den vorgeschriebenen Lehrbüchern C. Hentze Vorbereitung auf Homers Odyssee Buch I—XII auf (s. Jb. VI, V, 15). Auch Dörwald spricht sich LL. 32 S. 81 für methodisch-didaktisch angelegte, gedruckte Präparationen aus, während er vom Gebrauch der Speziallexika abzuraten empfiehlt.

Wie die Erklärung zu handhaben sei, ist auf der mehrfach erwähnten Direktorenversammlung erörtert worden. Für Homer insbesondere geben die Lehrpläne des Gymnasiums in Barmen kurze Anleitung. Eine Probe eingehender Erklärung bietet wie R. Menge a. a. O. zu Homers Odyssee 9, 39—81 so P. Dörwald a. a. O. zu Herodot VII, 101—4.

Dafs nicht mit einer langen Einleitung zu beginnen sei, scheint jetzt allgemein anerkannt zu sein. Die Lehrpläne des Gymnasiums in Barmen schreiben für die Einleitung zur Odysseelektüre vor, nur die Stoffe der Sagenkreise vom Kampf um Ilium und der Heimkehr der Heroen, die in Quinta erzählt sind, kurz durch Abfragen ins Gedächtnis zurückzurufen und von Homer und seinem Leben einige Notizen mitzuteilen. Dagegen soll in der Einleitung zur Iliaslektüre in Prima der Sagenstoff und der Aufbau des Gedichtes nach den beim Drama üblichen Kategorieen (Einleitung, Erregungspunkt, steigende Handlung, Umschwungspunkt, fallende Handlung, Entscheidungspunkt, Schlufs) behandelt und die homerische Frage im Anschlufs an die Frage von der Entstehung des Nibelungenliedes nach Henke, Der Nibelungen Not, nach Karl Lachmanns Ausgabe übersetzt, Barmen 1884, Einl. S. 1—36 besprochen werden (S. 10, vgl. 13. 37). Sehr kurz und ansprechend ist die Einleitung, mit welcher Menge a. a. O. S. 69 durch Anführung von Aussprüchen von Herder und Schliemann das Interesse der Schüler für die Originallektüre des Homer weckt, um dann, nachdem durch Frage und Antwort festgestellt ist, welche Werke uns unter Homers Namen überliefert und welches, in den gröbsten Umrissen, der Inhalt der Odyssee ist, mit der Mitteilung, dafs Homer nicht die ganze Geschichte in der zeitlichen Reihenfolge erzählt, sondern den Helden Odysseus selbst den gröfsten Teil derselben bei den Phäaken erzählen läfst, sofort zur Erklärung von 9, 39 ff. überzuleiten. Buchholz a. a. O. S. 267 findet alle Einleitungen in den Homer verfehlt. Auch sonst erscheint ihm grundsätzlich die kürzeste sachgemäfse Einleitung als die beste. Er begnügt sich bei Sophokles damit, an dem Personenverzeichnis die den Stoff liefernde Sage kurz zu wiederholen. Bei Demosthenes werden nach einem Überblick über die

griechischen und makedonischen Verhältnisse nach dem geschichtlichen Handbuche und der Wandkarte eine oder zwei der kleineren Reden gelesen, dann wird Halt gemacht, die allgemeinen Kenntnisse durch die neu gewonnenen erweitert und so die Lesung der gewaltigen dritten Rede gegen Philipp vorbereitet, bei der Apologie des Sokrates wird nach kurzer Auseinandersetzung und Vergleichung des heutigen und des attischen Schwurgerichtsverfahrens nebst daraus sich ergebender Situationszeichnung in die Lektüre eingetreten. In seinen Thesen hat Buchholz seine Ansicht über die Einrichtung der Einleitungen wie folgt formuliert (S. 341, 8): Zur Einführung in ein Schriftwerk sind nur die notwendigsten, an die Erklärung des Titels anzuknüpfenden Bemerkungen über Zeit, Ort und Umstände des Verfassers und seines Werkes zu machen mit geflissentlicher Anknüpfung an alles Bekannte, namentlich unter Benutzung des Geschichtsbuches und des geographischen Atlas. Insbesondere ist darin jedes unnötige Vorgreifen in den Inhalt der Schrift zu vermeiden. Das Urteil über ein Schriftwerk ist erst nach seiner Lesung mit den Schülern zu finden und die Bedeutung des Schriftstellers auf Grund dieses Urteils zu erfassen.

Nach den Lehrplänen und Lehraufgaben ist bekanntlich bei der Erklärung das Grammatische insoweit heranzuziehen, dafs in Untertertia „einzelne syntaktische Regeln“, in Obertertia „ausgewählte Hauptregeln der Syntax“ „im Anschlusse an das Gelesene induktiv abzuleiten“ und der epische Dialekt nicht systematisch durchzunehmen, sondern durch Erklärung und gelegentliche Zusammenfassung „bei dem Lesen“ einzuüben ist. Es fragt sich, wie das letztere geschehen soll. Nach den Lehrplänen des Gymnasiums in Barmen werden die vom attischen Dialekt abweichenden Formen bei der Lektüre kurz erklärt, der Schüler wird aber angehalten, besonders charakteristische Formen zu sammeln; von Zeit zu Zeit werden dieselben wiederholt und aufs neue erklärt. Im ersten Tertial der Unterprima wird dann die Grammatik nach den bisher gesammelten Stichworten (solche sind S. 35 f. zusammengestellt) kurz systematisch durchgesprochen. Man darf zweifeln, ob dies nicht über das von den Lehrplänen und Lehraufgaben gewünschte Mafs hinausgeht. Sicher ist dies der Fall bei dem Verfahren, welches Menge a. a. O. S. 70 ff. entwickelt. Es werden dabei die Worte, deren Form eine Besprechung nötig macht, unterstrichen; zu Hause werden sie dann zunächst in der zufälligen Reihenfolge ihres Vorkommens in ein Heftchen eingetragen, unter kurzer Hinzufügung dessen, was an ihnen bemerkenswert schien. In dieses Heftchen, welches von der anderen Seite her als Präparationsbuch einzurichten ist, sollen ebenso auch etwaige syntaktische, metrische und prosodische und auf den Inhalt bezügliche Bemerkungen eingetragen werden. Weiterhin wird den Schülern ab und zu aufgegeben, über eine Anzahl von Versen prosodische Beobachtungen anzustellen und die Verse nach den drei Formen der Cäsur zu gruppieren. Sie sollen dadurch im Beobachten geübt und zum Skandieren der Verse genötigt werden.

Am Schlufs der siebenten Stunde wird dann in dem Bemerkungsbuche Ordnung gemacht. In der Schule wird der Plan für die Gruppierung der Einzelheiten festgestellt, und es werden mündliche Zusammenstellungen vorgenommen und, soweit es geht, Regeln aus denselben gewonnen. Die schriftliche Arbeit wird fürs Haus aufgegeben und dafür ein Heftchen angelegt. In der nächsten Stunde enthält dieses die Bemerkungen unter folgenden Überschriften geordnet: I. Deklination, II. Konjugation, III. Abweichende Wortstammbildung, IV. Tmesis, V. Dichterische Worte, VI. Schmückende Beiworte, VII. Syntaktisches, VIII. Onomatopöie, IX. Ellipse und Prägnanz, X. Gleichnisse, XI. Bildlicher Ausdruck, XII. Personifikation, XIII. Auffällige Wortstellung, XIV. Prosodisches, XV. Metrisches, XVI. Inhaltsangaben. Wo für das Sprachliche ein System noch nicht erreicht ist, wird gelegentlich weiter gesammelt. Wenn das 9. Buch bis zu Ende durchgelesen ist, wird der ganze Abschnitt noch einmal in folgender Weise sprachlich durchgearbeitet. Es wird vom Lehrer festgestellt, auf welche Punkte geachtet werden soll; je 2—3 Schüler — darunter jedesmal wenigstens ein guter — werden beauftragt, für jeden dieser Punkte aus dem Gelesenen alle vorkommenden Fälle unter Angabe der Verszahl zu sammeln. In den nächsten Stunden wird das Beobachtungsmaterial von den Schülergruppen insoweit durchgeführt, als einer jedesmal die Verse bezeichnet, wo sich etwas findet. Darauf schlägt die ganze Klasse nach, ein beliebiger Schüler wird aufgerufen, die bezügliche Erscheinung zu nennen, die hierauf von allen in das Heftchen eingetragen wird. Dieses geschieht bei jedem Punkte so lange, bis der Lehrer glaubt eine Regel gewinnen lassen zu können, die dann eingetragen und eingeprägt wird, wenn man nicht statt ihrer ein typisches Beispiel merken läfst. Das Ziel ist, dafs jede Form sofort genau bestimmt werden kann. Dies das Verfahren Menges. Man darf zweifeln, ob es nicht für die Schüler zuviel Schreibwerk einschliefst und ob nicht an die Stelle des Aufschreibens der zu merkenden Formen erst im Bemerkungsbuch und später im systematischen Heftchen das Anstreichen in einer gedruckten homerischen Formenlehre treten könnte, ohne dafs man sich damit in Widerspruch setzte zu den Lehrplänen und Lehraufgaben, welche einen systematischen Unterricht in den homerischen Formen, nicht aber die Anlehnung der die Lektüre begleitenden Formenerklärung an eine nach grammatischen Gesichtspunkten geordnete Zusammenstellung ausschliefsen. Horn freilich giebt sich a. a. O. S. 212 der eitlen Hoffnung hin, in einem Vierteljahre leicht eine ausreichende Kenntnis der homerischen Formen zu erzielen, wenn er nur die Verse attisch lesen, d. h., wie er beschränkend hinzufügt, Endungen und Partikeln ins Attische umsetzen lasse, ein Verfahren, welches wohl nicht blofs seine Unvereinbarkeit mit den Lehrplänen und Lehraufgaben und ihrem Verbot der Übertragung des Herodot ins Attische gegen sich hat.

Im vorigen Jahresbericht (V 17) war darauf hingewiesen, dafs die Lehrpläne und Lehraufgaben, während sie der sog. grammatischen

Erklärungsweise sehr entschieden entgegentreten, das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben für die Hauptsache erklären und eine zweckmäfsige Verwertung von Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens so reichlich geboten seien, ganz besonders warm empfehlen, ohne vor einem Übermafs zu warnen. Und doch liegt vielleicht die Gefahr einer Übertreibung in dieser Richtung nicht gar fern. Wenigstens wendet sich Buchholz a. a. O. S. 288 mit grofsem Eifer gegen ein unablässiges Zerren an der tunica und der toga, das Herumirren im vestibulum und im atrium, das Durchschreiten des forum und der Akropolis, das Begucken des Pilum und der Schnallen an den Beinschienen, wo diese geliebten Sachen sich nur einmal wieder blicken lassen; er findet dies alles genau ebenso grämlich und pedantisch als die so heftig verfolgte Sucht, am Wege der Lektüre gemeine und seltene Blumen für das syntaktische Herbarium zu brechen oder Grillen für die stilistische Sammlung zu fangen. Wer bei manchem homerischen Schwur die betr. Schwurgötter mit sämtlichen Epitheta, Darstellungen nebst Attributen, vielleicht noch mit ihrer Naturbedeutung, sittlichen Symbolik, Verwandtschaft u. s. w. besprechen müsse, der verkenne die Aufgabe der Lektüre, die Gedanken zur Auffassung, die Gefühle zur Wirkung zu bringen; der verkenne auch den natürlichen Drang der jugendlichen Seele, nicht alte Sachen zu betasten, sondern die Ideen zu erfassen, nicht durch die Brille des Antiquars alte Panzer und Schwerter zu besehen, sondern die Thaten der Helden zu hören, die diese Waffen führten; der verkenne ihren gesunden Trieb, einem aufgenommenen Gedanken ungestört nachzugehen.

Damit will aber Buchholz keineswegs einer Vernachlässigung der Altertümer im Gymnasialunterricht das Wort reden; die Schüler sollen nur schon einen gewissen Bestand realer Kenntnisse besitzen, ehe sie an die Schriftstellerlektüre herangeführt werden. Dieser soll im wesentlichen durch den Geschichtsunterricht in Quarta und Sekunda erzeugt und in der Schriftstellerlektüre angewendet und durch sie vertieft, erweitert und befestigt werden (S. 289. 343). Dagegen ist der Gegenberichterstatter Gronau der Ansicht, die Schullektüre müsse in den Teil antiken Lebens, auf dem sie sich bewege, auch selbst einführen; es würde, meint er, gerade das Interesse an ihr und damit ihren Erfolg schmälern, wollte man auf die eine oder andere gekünstelte Weise das „Reale“ vorweg nehmen (S. 355). Die zur Kenntnis der Realien bei der Lektüre gegebenen Bemerkungen und Erläuterungen, bemerkte er bei den Verhandlungen (S. 390), wirkten belebend und erfrischend, seien also bei der Arbeit des Übersetzens, der Anstrengung des Lesens der fremden Sprache eine Erquickung; nach ihnen gehe das Lesen um so frischer. Ein Übermafs solcher Bemerkungen sei bisher nicht beobachtet worden.

Es spricht sich in dieser Verschiedenheit der Ansichten über die Betreibung der Realien ein wichtiger Gegensatz aus, der sich ganz eben-

so auch bei der Betreibung der Grammatik geltend macht. Da und fragt es sich, ob der Unterricht sich von vornherein an die Lektür schliefsen oder ihr vorangehen, ob er unsystematisch oder system sein soll. Buchholz, welcher für einen systematischen Unterric den Realien ist, will auch nichts von der Erlernung der Grammatik der sogenannten Ahrensschen Methode (Jb. IV, V 27) wissen, wä Gronau, welcher die Realien im Anschlufs an die Lektüre lernen l will, auch für den grammatischen Unterricht den systematischen Gan Grammatik verwirft (S. 361). Die Versöhnung wird darin gesucht w müssen, dafs die Lehrbücher für die beiden Gebiete, Grammatik Realien, die für das Verständnis der Schulschriftsteller erforderl Kenntnisse in systematischer Ordnung und Begründung darbieten, lebendige Unterricht aber sich an den Gang der Lektüre hält und i er aus dem Lehrbuch heranzieht, was für das Verständnis der Sp erscheinungen und der Sachen nötig ist, dessen Inhalt allmählich zu eignung bringt, die Wiederholungen und Zusammenfassungen aber der Systematik des Lehrbuchs fügen.

Allerdings würde bei diesem nach Stoff und Unterrichtsgang die Schullektüre bestimmten Verfahren das Kulturleben der Griechen in dem Umfang zur Darstellung kommen, wie es an sich wünschen erscheinen könnte. Namentlich würde die griechische Kunst kaum be sichtigt werden können; denn Buchholz hat gewifs recht, wenn e Anknüpfung kunstgeschichtlicher Abschweifungen an beliebige Stellen, Erklärung ihrer durchaus nicht bedarf, verwirft (S. 326), und vortre hat auch Grosse bei den Verhandlungen der Direktorenversam (S. 389) ausgeführt, es biete sich bei der Lektüre durchaus nicht liche und genügende Gelegenheit zur Betrachtung der hervorragen Meisterwerke griechischer Plastik. Der Anlafs dazu sei fast immer äufserlich, nicht organisch, habe mit der Erklärung und dem Verstä des Schriftwerks wenig oder nichts zu thun. Jede nähere Betrac des Kunstwerks führe vielmehr von der Lektüre ab in andere Geda reihen. Alles was auch nur zu den allerersten Anfängen des Vers nisses der griechischen Kunst und der Kenntnis ihrer Meister notw sei, gehöre absolut nicht zur Schullektüre, sondern hemme sie. Gra tische Erörterungen bei der Lektüre seien verpönt; statt dieses Unkr solle man nicht ein viel üppiger wucherndes in sie hineinstreuen. grammatische Erörterung hänge mit der Lektüre organischer zusa als die Betrachtung irgend eines Bildes. Bei der Homerstelle ἠ κυανέῃσιν u. s. w. müsse man wohl den Zeuskopf der elischen Münze auch den von Otricoli zeigen und darauf hinweisen, wie Phidias, des Dichters Worte angeregt, zuerst bemerkte, dafs viel Ausdruck in Brauen liegen könne, und mit besonderem Fleifse sich bemühte, das zudrücken, was Homer ambrosisches Haar nenne. Jedes Wort aber, aufser diesen Bemerkungen Lessings über das Werk des Phidias und Zeus von Otricoli oder eine andere Darstellung hinzugefügt werde, g

gar nicht mehr zur Erklärung der Stelle (S. 391). Grosse hat denn auch die Zustimmung der Versammlung zu einer Erklärung gefunden, in welcher es heifst, bei der Lektüre sei weder im Griechischen noch im Lateinischen zum Verständnis des Gelesenen Besprechung von Kunstwerken in dem Grade erforderlich oder auch nur gerechtfertigt, dafs ohne Schädigung der eigentlichen Aufgabe der Lektüre in die Kunst irgend genügend eingeführt werden könnte (S. 394 f.). Diesem thatsächlichen Verhältnis entspricht es, dafs auch das deutlich auf das Bedürfnis der Schullektüre zugeschnittene Buch von Josef Wagner, *Realien des griechischen Altertums für den Schulgebrauch zusammengestellt*, welches in klarer und übersichtlicher, durch Karten und Bilder veranschaulichter Darstellung das homerische Leben und die Staats-, Privat- und Sakralaltertümer Athens behandelt, zwar „Litteraturgeschichtliches“ hinzufügt, das Gebiet der Kunst und ihrer Geschichte aber unberücksichtigt läfst.

Die Lehrpläne des Gymnasiums in Barmen geben, um die Bildung und Befestigung ganz bestimmter Vorstellungen von der homerischen Welt zu ordnen und zu erleichtern, genau an, welche Teile der homerischen Altertümer in jedem Tertiale behandelt werden sollen, und stellen auch hierfür (S. 38 ff.) unter den Hauptrubriken Geographisches, das Leben im Hause, Krieg, Seefahrt und in verschiedenen Unterabteilungen Stichwörter mit deutscher Übersetzung zusammen. Diese Auswahl soll den Grundstock bilden, an den weitere Sammlungen der Schüler sich anschliefsen sollen. In Oberprima soll dann eine zusammenfassende Besprechung der gesamten Zustände in Staat, Geschlecht, Familie u. s. w. erfolgen.

Sehr richtig wird dann weiter bemerkt, ohne Karte und Bild sei ein Lehren der Altertümer unmöglich. Man hat in Barmen die Einrichtung getroffen, dafs in den Untersekunden Karten des homerischen Erdkreises und von Ithaka, in den Obersekunden der Grundrifs des Hauses, in den Primen Karten der Ebene von Troja ausgehängt sind. Zu dem übrigen (Schiff, Wagen, Webstuhl usw.) soll der Lehrer das Bild an die Wandtafel zeichnen. Letzteres möchte Buchholz a. a. O. S. 279 nur angewendet sehen, wo ein Gegenstand, bei dessen Zusammensetzung die zeitliche Folge der Teile einem innewohnenden Gesetze folge, vorzuführen sei, wie das Schema eines Reigens, ein Truppenmarsch u. dgl.; für die blofse Aufnahme aber eines fertigen Gegenstandes in die Vorstellung habe die Succession der Teile keine Wichtigkeit. Da seien, womöglich farbige, Abbildungen vorzuziehen; vielfach zusammengesetzte Körper aber, zumal wenn ihre antike Form von der modernen sehr abweichend oder auch die moderne Form dem Schüler nicht oder nicht hinreichend bekannt sei, würden am sichersten und vor allem am schnellsten durch ein Modell veranschaulicht, wie z. B. das homerische Haus, der homerische Streitwagen mit Bespannung, das homerische Schiff und der homerische Thürverschlufs (S. 276). Jede Anstalt müsse der Erhaltung und rationellen Vermehrung ihres Schatzes an Anschauungsmitteln jeder Art eine stetige

Aufmerksamkeit zuwenden (S. 277). Menge konnte zur Erklärung v
εὐκνήμιδες auf die an der Wand hängende Grabstele von Orchomei
(S. 77), von ἀμφιέλισσαι auf ein grofses Bild eines homerischen Schi
(nach Grashof) verweisen und bei dem ersten Vorkommen eher
Waffen bei Homer daran erinnern, dafs im Provinzialmuseum in H
eherne Waffen von alten Deutschen zu sehen seien.

Der Sacherklärung würden die Schüler namentlich der obersten Jah
kurse, wie sie nun einmal sind, eine höhere Teilnahme zuwenden, w
der Vorschlag von Goldmann SwS. S. 113 in dem Aufsatze
*wieweit ist es zu empfehlen, die Bestimmungen des neuen preufsisc
Lehrplans für Gymnasien auf dem Gebiete des lateinischen, griec
schen und geschichtlichen Unterrichts anzunehmen?* Billigung fände
künftig in der Reifeprüfung neben der Übersetzung eines griechisc
Textes auch dessen sprachliche und sachliche Erklärung verlangt wür

Dafs eine gute deutsche *Übersetzung* des Schriftstellers die beste
klärung sei, ist ein Satz der Lehrpläne und Lehraufgaben (S. 24),
sehr cum grano salis verstanden sein will. In entschiedenem Gegensa
dazu steht die Ansicht von Joh. Krafsnig, der LL. 33 S. 87 ff.
Frage erörtert: *Ist das Übersetzen für den erfolgreichen Betrieb
klassischen Lektüre unentbehrlich?* Der wesentlich auf das Lateinis
sich beziehende Aufsatz enthält auch für die griechische Lektüre manc
Beachtenswerte. Der Schüler werde durch den gewöhnlichen Betrieb
Lektüre zu der Auffassung verleitet, es laufe alles auf das Überset
hinaus, und er komme beinahe gar nicht dazu, die Gedanken des Aut
in der ihnen eigentümlichen sprachlichen Form im Zusammenhange
mittelbar auf sich wirken zu lassen. Von allen in einer Lektürestu
gesprochenen Wörtern gehörten $^9/_{10}$ der Muttersprache, der Rest
lateinischen oder griechischen an, aber auch dieses letzte Zehntel best
meist aus zerrissenen Gliedern. Und doch lerne man jede Sprache üb
wiegend aus dem möglichst häufigen Hören vollständiger Sätze eben die
Sprache verstehen. Der Verf. verkennt nicht den hohen Wert der Üb
tragung alter Autoren für die Schärfung des Verstandes und die Stei
rung der Fähigkeit, sich in der Muttersprache auszudrücken, zweifelt ab
ob das ausnahmslose Übersetzen des ganzen Lektürestoffes zum Verstä
nisse der Klassiker nach Form und Inhalt unentbehrlich, ja überhaupt
pfehlenswert sei. Niemandem, der eine moderne Sprache lerne und n
ein bis zwei Jahren daran gehe, französische, englische Schriftsteller
lesen, falle es ein, Satz um Satz in die Muttersprache zu übertragen,
bald er den Sinn aus dem Urtext erfassen könne; bei den alten Sprac
sei es doppelt geboten, den Lernenden ganz in die fremde Sprache
ein-, nicht aus derselben herauszuführen, wenn er mit ihr vertraut wer
solle; der Schüler müsse sich hineinlesen, -hören, -fühlen, -denken. M
wird sich durch diese Sätze und die weiteren Ausführungen des V
mahnen lassen müssen, einer Überschätzung des Übersetzens vorzubeug
sich auch stellenweise an einer auf die Kenntnisse der Schüler ge

berechneten Erklärung genügen zu lassen, vor allem aber den Urtext fleifsig zu eindringlicher Wirkung auf das Gehör der Lernenden zu bringen. Die Lehrpläne des Gymnasiums in Barmen ordnen in dieser Richtung an, dafs am Ende des 3. Tertial der Untersekunda der Lehrer leichte Stellen aus den nicht gelesenen Abschnitten der 7 ersten Bücher der Odyssee, während die Schüler ihre Bücher geschlossen halten, langsam vorlese und die Schüler dann den Inhalt des Gelesenen deutsch wiedergeben, ferner, dafs beim Abschlufs der Odysseelektüre hervorragende Abschnitte (z. B. Buch VI) im Zusammenhange griechisch ausdrucksvoll gelesen werden sollen. Ähnlich legt Buchholz a. a. O. S. 273 (vergl. Thesis 10 S. 341) grofsen Wert darauf, dafs bei den zusammenhängenden Wiederholungen eines ganzen Werkes oder selbständiger Abschnitte nicht nur eine echt deutsche Übersetzung in einem allseitig die ästhetischen Anforderungen mit Bewufstsein erfüllenden Vortrage gegeben, sondern in eben dieser Weise die Urschrift des antiken Werkes vorgetragen werde, wobei sich der Lehrer an hervorragenden Stellen eindringlich beteiligen müsse.

Was die *Wiederholungen* anlangt, so wird in Barmen bei der Homerlektüre alles Gelesene nur in den beiden ersten Tertialen der Untersekunda wiederholt; im dritten beschränkt sich die Wiederholung auf wichtige Stellen. Am Ende dieses dritten Tertials werden die ersten 7 Bücher der Odyssee im Zusammenhang noch einmal besprochen, die hervorragendsten Stellen und die Gleichnisse noch einmal übersetzt. In Obersekunda finden Wiederholungen nur am Ende des Tertials und am Schlusse des Jahres in der eben angegebenen Weise statt, aufserdem aber wird zum Abschlufs der Odyssee die Einleitung erweitert und ergänzt. Inhalt und Aufbau des Gedichts werden eingehend besprochen, ein Bild des Kulturzustandes im homerischen Zeitalter in grofsen Zügen entworfen, der Sentenzenschatz wiederholt, dem Inhalt nach durchgesprochen, mit ähnlichen Aussprüchen bei anderen Dichtern u. s. w. verglichen, ebenso mit den Gleichnissen verfahren. Dies gilt auch für die Wiederholung am Schlusse des ganzen Homerkursus in Oberprima, wo noch nach der Lektüre von Lessings Laokoon eine zusammenhängende Besprechung aller in diesem behandelten Stellen unter Beleuchtung der Kunstgesetze hinzukommt, für die sie als Belege angeführt sind. Auf den ganzen Verlauf der Homerlektüre ist wohl die in den Vorbemerkungen zum 1. Tertial der Untersekunda enthaltene Anordnung zu beziehen, dafs, wenn ein Buch erledigt sei, dessen Titel, eine kurze Inhaltsangabe und die Chronologie eingeprägt werden, was durch die S. 16 ff. gegebene tabellarische Inhaltsübersicht erleichtert wird. Ein Beispiel einer mehr ins einzelne gehenden Zergliederung des Inhaltes giebt Menge a. a. O. S. 88 ff. in dem *Rückblick auf ein gelesenes Stück* in der Zerlegung der Kyklopie in nicht weniger als 8 Abschnitte, von denen die meisten wieder in mehrere Unterabschnitte zerfallen. Daran knüpft er eine Besprechung von vier Aufgaben, für welche die Schüler, nachdem sie mit dem Inhalt der Kyklopie

so vertraut geworden, das Material leicht zusammenstellen könnten, n
lich: 1. Das Kyklopenland und seine Bewohner, besonders Polyph
2. Eigenschaften des Odysseus, 3. Märchenhafte Züge in der Kyklo
4. Die Kunst des Dichters. Solche Durcharbeitung eines Lektürest
würde er, wenn die griechische Lektüre und das Deutsche in einer H
liege, gern dem deutschen Unterricht abtreten; wenn es aber nicht
Fall sei, so müsse der Lehrer des Griechischen sie wenigstens zum '
vornehmen; denn das Ziel jeder Lehrerthätigkeit müsse doch immer
Gedankenentwicklung des Schülers sein, und dazu gäben eben solche I
türeabschnitte wie die Kyklopie ein nicht zu verachtendes Mittel
Auch F. Heufsner knüpft in dem kleinen Aufsatz *Die Verwend*
graphischer Mittel im Unterrichte, gezeigt am 4. Stasimon von Sop
kles' Antigone LL. 29 S. 96 ff. an einen Bericht über eine durch alle
graphische Mittel verdeutlichte Zergliederung des Stasimons die Ber
kung, dafs in der folgenden Stunde als kleine Klassenarbeit eine äs
tische Würdigung desselben geschrieben worden sei, in der die Sch
kurz, klar und bestimmt seine Stellung im Zusammenhang des Dran
die Vergleichungspunkte, die Stellung, Ausführung und Ausdehnung
Einzelnen, das Verbindende und Kontrastierende der Teile, die Teilnal
des Chors u. s. w. entwickelt hätten. Es ist von solchen an die Lekt
angeschlossenen Aufgaben in diesen Jahresberichten wiederholt die R
gewesen, s. I 187, II B 392 f., V, V 10, VI, V 21. 25.

Dem unvorbereiteten Übersetzen, für welches die 12. These
Buchholz a. a. O. S. 342 reichlichere Pflege in Anspruch nimmt,
W. Bauder im ersten Teil des Artikels *Vom unvorbereiteten Übertra*
und vom Rückübersetzen Gm. S. 799 ff. eine besondere Betracht
gewidmet, welche zu dem Jb. VI, V 23 f. Bemerkten nichts Neues hi
bringt. Im unmittelbaren Zusammenhang mit der Klassenlektüre soll
Extemporieren bei der Homerlektüre nach Henke a. a. O. S. 8 in Ol
sekunda stattfinden, wenn die Durchnahme der präparierten 50 V
noch Zeit übriglasse; für Prima wird (S. 6) besonders hervorgehol
dafs reichliche Übungen im Übersetzen von nicht Präpariertem nicht fel
dürfen. Unter dem Gesichtspunkt einer Erweiterung der Litteraturkenn
der Schüler bringt die Übungen im unvorbereiteten schriftlichen Ü
setzen und das an die Durchnahme dieser Arbeiten anzuschliefsende mt
liche Extemporieren Kanzow a. a. O. S. 25.

Dafs auch *Übersetzungen* zur Erweiterung der Bekanntschaft mit
griechischen Litteratur heranzuziehen seien, scheint mehr und mehr a
kannt zu werden. Wenigstens deutet darauf das von Buchholz a. a
S. 317 f. Berichtete hin. Er bezieht sich namentlich auf eine Ausführ
von Kammer im Lycker Programm von 1890 S. 15, welcher für die
Zweck während des zweijährigen Primakursus wöchentlich eine Stu
in Anspruch nimmt und nur bedauert, dafs eine solche Stunde oblig
risch zu fordern innerhalb des bestehenden Stundenplans nicht mög
sei. Nachdem die Prima jetzt um 2 obligatorische Stunden erleich

ist, kann man vielleicht darauf zurückkommen. Buchholz würde damit ganz einverstanden sein. Übersetzungen seien dem, der die Originalsprache nicht kenne, Steine, aber Brot dem, der durch die Kenntnis verwandter Werke in der Ursprache Licht, Luft und Leben des Volkes, dem sie angehören, mitgenossen, mitgeatmet, mitgelebt habe, was noch vielmehr von der antiken als von der modernen Litteratur gelte. Die „Iphigenia bei den Tauriern“ des Euripides müsse zur Würdigung der Goetheschen Dichtung jeder Primaner lesen, und ein vergleichender deutscher Aufsatz trage zur Erfassung des Unterschiedes antiker und christlicher Weltanschauung viel bei. Auch gehöre zum Verständnis der „Braut von Messina“ die Kenntnis des „König Ödipus“. Von einer Lehrerkonferenz wurde die Notwendigkeit hervorgehoben, „daſs jeder Primaner die Orestie des Äschylus durch Übersetzung kennen lerne, ebenso des Sophokles' Ödipus auf Kolonos; sonst werde ihnen keine rechte Vorstellung von der griechischen Religion aufgehen (vgl. Kanzow a. a. O. S. 34). Daſs die griechische Lesung der Odyssee auf diese Weise zu ergänzen sei, bemerkt Buchholz in seinem vor den Lehrplänen und Lehraufgaben verfaſsten Bericht. Es kann hierfür die neue, sehr ansprechende Übersetzung von Oskar Hubatsch in Betracht kommen.

Die *Privatlektüre* will Buchholz im Griechischen auf 2 Bücher der Odyssee in Obersekunda und 10 Bücher der Ilias beschränkt sehen; im übrigen soll an die Stelle der altgriechischen Privatlektüre kontrollierte Lesung guter Übersetzungen treten, wofür ein Kanon aufzustellen wäre (Thesis 11 S. 342). Solche Übersetzungen müſsten in der Schülerbibliothek vorhanden sein; zur Kontrolle und zugleich zur Ausnutzung würden Inhaltsangaben, kurze Vorträge nach gegebenen Gesichtspunkten, zuweilen ein Klassenaufsatz dienen (S. 319).

II. Grammatik.

I. Grammatische Lehrbücher.

Aus dem Jahre 1891 ist noch die 21. Auflage der von W. v. Hartel bearbeiteten Griechischen Schulgrammatik von Georg Curtius nachzutragen.

Im vorigen Jahr sind in neuer Auflage erschienen die *Griechische Schulgrammatik* von Bernhard Gerth in 3. verbesserter Auflage und von der *Schulgrammatik* von Albert von Bamberg der 2. Teil (*Syntax der attischen Prosa* = Dr. Moritz Seyfferts *Hauptregeln der griechischen Syntax*) in 22. Auflage. Neu sind die *Griechische Schulgrammatik* von Wilhelm Vollbrecht, die *Griechische Schulgrammatik* bearb. von Franz Harder und R. Pauckstadt, 1. Teil:

Griech. Formenlehre zum Gebrauch an Schulen bearb. von Fran Harder, 2. Teil: Griech. Syntax zum Gebrauch an Schulen bearb. v R. Pauckstadt, P. Wesener *Paradigmen zur Einübung de griechischen Formenlehre im Anschluſs an das griechische Elementa buch des Verfassers zusammengestellt*, R. Graf *Unregelmäſsig griechische Verba in alphabetischer Reihenfolge zusammengestell* Julius Wisnar *Griechische Syntax, unter steter Berücksichtigun der lateinischen Sprache für Obergymnasien zusammengestellt.* 1. Te (Lehrstoff der fünften Klasse), *Hauptregeln der Griechischen Synta Im Anschluſs an die Grammatiken von Curtius, v. Hartel un Hintner. Zusammengestellt von einem* Schulmanne.

Wie in diesen Büchern das Bestreben hervortritt, nur solche Sprach erscheinungen zu berücksichtigen, die in der Schullektüre öfters be gegnen, so hat das vergangene Jahr auch statistische Zusammenstellunge über die Häufigkeit von Formen und Konstruktionen innerhalb des Kreises de griechischen Schullektüre gebracht, zur Syntax die schon im vorigen Jahre bericht (V, 27) erwähnten Arbeiten von Arthur Joost *Was ergiebt sich au dem Sprachgebrauch Xenophons in der Anabasis für die Behandlung de griechischen Syntax in der Schule?* und von F. Buchwald *Über de Sprachgebrauch Xenophons in den Hellenika und seine Verwertun im grammatischen Unterricht der Mittelstufe* T. 1, zur Formenlehre di Aufsätze von Ernst Koch *Die Notwendigkeit einer Systemänderun im griechischen Anfangsunterrichte statistisch begründet* NJ. S. 409 f und von Max Hecht *Zur Vereinfachung des grammatischen Unte richts in der griechischen Sprache* ZG. S. 201 ff. Hecht bringt i eine Übersicht, wie sich die Tabellen über die Verba auf -ννυμι un νυμι und über die unregelmäſsigen Verba bei Franke-v. Bamber (§§ 90, 91 und 93—97), bei denen er übrigens zwischen groſsem un kleinem Druck nicht unterscheidet, zu dem Gebrauch verhalten, welche von den aufgeführten Formen in der Anabasis, den Hellenika un den ersten 12 Büchern der Odyssee gemacht ist. Ernst Koch stel aus den 4 ersten Büchern der Anabasis die darin vorkommende Verba pura, muta (gutturalia, labialia, dentalia), contracta (auf έω, άω, όω liquida, Verba auf μι und die übrigen Verba zusammen und giebt danebe an, wie oft von ihnen in diesen Büchern Formen des Indikativs, Ko junktivs, Optativs, Imperativs und Infinitivs und Partizipiums der Pr sentia, ferner der Imperfekta, der Modi (im weiteren Sinne) der Aoriste der Futura, die Formen der Perfektstämme und der Verbaladjektiva vo kommen, indem er in Anmerkungen zu den angeführten Verbalklassen di passiven Aoristformen besonders zählt und einzeln anführt. Dazu gieb er S. 427 f. noch eine Zusammenstellung der 270 Perfektformen alle Klassen insgesamt in vier Gruppen geordnet (1. passive Perfekta 13(2. mediale Perfekta 24, 3. aktive Perfekta 112, 4. futura exacta 4 Buchwald vergleicht die §§ 155—165 der 2. Aufl. von Kaegi *Griechischer Schulgrammatik* (1. der eigentliche und 2. der ablativisch

Genitiv) mit dem Gebrauch des Genitivs in Xenophons Hellenika und stellt S. 15 f. die Nomina und Verba zusammen, welche nach Kaegi mit dem Genitiv verbunden werden, mit Angabe der Zahlen, wie oft diese Verbindungen in der Anabasis, wie oft in den Hellenika vorkommen. Bei dieser letzteren Übersicht hat er sich für die Anabasis der Jb. III B 444 erwähnten Programmabhandlung von Joost bedient, welche seitdem in das oben genannte Buch übergegangen ist. Dieses sehr gründliche statistische Werk schliefst sich wie jene frühere Arbeit an die Syntax von Seyffert-v. Bamberg) (19. Aufl. 1888) an, von welcher sie nur die Tempuslehre unberücksichtigt läfst. Joost ist aber weit entfernt zu meinen, dafs mit seinen sorgfältigen Untersuchungen über die Anabasis die Frage, was in die Schulsyntax gehöre, abgeschlossen sei. Er versichert vielmehr in dem Vorwort p. VII, dafs er sich zur Lebensaufgabe gemacht habe, durch entsprechende Durchforschung auch der anderen griechischen Schulschriften die Ermittelung des für die Schule Wichtigen und Unwichtigen zum Abschlufs zu bringen. In einer kleinen Frage hat er es bereits gethan, indem er zur Feststellung des Gebrauchs von *πολλῷ* und *πολύ*, *ὀλίγῳ* und *ὀλίγον* beim Komparativ von Xenophon auch Kyrupädie, Hellenika und Memorabilien, von Plato Apologie, Kriton, Phädon, Protagoras, Laches, Euthyphron, Gorgias, Symposion, von den Rednern Demosthenes in der Auswahl von Westermann, Isokrates und Lysias in derjenigen von Rauchenstein, und Lykurg, endlich Thukydides durchgelesen hat. Es hat sich dabei ergeben, dafs, von Thukydides abgesehen, überall eine entschiedene Vorliebe für *πολύ* besteht, was übrigens schon in der 20., entschiedener auf Grund der Joostischen Untersuchung in der 23. Auflage bei Seyffert-v. Bamberg anerkannt ist. Es wird allerdings, wenn die Ergebnisse solcher statistischer Untersuchungen mit den Lehren der Schulgrammatik verglichen werden, nicht vergessen werden dürfen, dafs ein Wissen über die verschiedenen syntaktischen Neigungen der Schriftsteller für die Schüler kaum erforderlich und ihnen von der Schulgrammatik gewifs nicht darzubieten ist, dafs auch die Statistik für die Anordnung der grammatischen Lehren nicht allein mafsgebend sein kann, dafs z. B., wenn von dem Dativ die Rede ist, der dem lateinischen abl. mensurae entspricht, naturgemäfs der unter Umständen für ihn eintretende Accusativ in die zweite Linie rückt, ebenso wie es natürlich ist, dafs, wo von dem Pronomen possessivum gehandelt wird, die Thatsache, dafs es durch den individuellen Artikel ersetzt werden kann, in einer Anmerkung Erwähnung findet, wenn auch der Artikel in diesem Sinne häufiger gebraucht ist als die zur Besprechung stehenden Pronomina. Es ist überhaupt nicht ein praktisch-didaktisches, sondern ein wissenschaftlich-philologisches Interesse, dafs bei der Erwähnung verschiedener und doch gleichbedeutender Ausdrucksformen nicht durch falsche Anwendung der Adverbia bisweilen, häufig, häufiger, gewöhnlich und dergl. gegen das statistisch festzustellende Zahlenverhältnis verstofsen werde; aber eben auch dieses Interesse will in den Lehrbüchern von Unterrichtsanstalten, die wissenschaftlichen Charakter tragen sollen, gewahrt

Am Schlufs der siebenten Stunde wird dann in dem Bemerkungsbuche Ordnung gemacht. In der Schule wird der Plan für die Gruppierung der Einzelheiten festgestellt, und es werden mündliche Zusammenstellungen vorgenommen und, soweit es geht, Regeln aus denselben gewonnen. Die schriftliche Arbeit wird fürs Haus aufgegeben und dafür ein Heftchen angelegt. In der nächsten Stunde enthält dieses die Bemerkungen unter folgenden Überschriften geordnet: I. Deklination, II. Konjugation, III. Abweichende Wortstammbildung, IV. Tmesis, V. Dichterische Worte, VI. Schmückende Beiworte, VII. Syntaktisches, VIII. Onomatopöie, IX. Ellipse und Prägnanz, X. Gleichnisse, XI. Bildlicher Ausdruck, XII. Personifikation, XIII. Auffällige Wortstellung, XIV. Prosodisches, XV. Metrisches, XVI. Inhaltsangaben. Wo für das Sprachliche ein System noch nicht erreicht ist, wird gelegentlich weiter gesammelt. Wenn das 9. Buch bis zu Ende durchgelesen ist, wird der ganze Abschnitt noch einmal in folgender Weise sprachlich durchgearbeitet. Es wird vom Lehrer festgestellt, auf welche Punkte geachtet werden soll; je 2—3 Schüler — darunter jedesmal wenigstens ein guter — werden beauftragt, für jeden dieser Punkte aus dem Gelesenen alle vorkommenden Fälle unter Angabe der Verszahl zu sammeln. In den nächsten Stunden wird das Beobachtungsmaterial von den Schülergruppen insoweit durchgeführt, als einer jedesmal die Verse bezeichnet, wo sich etwas findet. Darauf schlägt die ganze Klasse nach, ein beliebiger Schüler wird aufgerufen, die bezügliche Erscheinung zu nennen, die hierauf von allen in das Heftchen eingetragen wird. Dieses geschieht bei jedem Punkte so lange, bis der Lehrer glaubt eine Regel gewinnen lassen zu können, die dann eingetragen und eingeprägt wird, wenn man nicht statt ihrer ein typisches Beispiel merken läfst. Das Ziel ist, dafs jede Form sofort genau bestimmt werden kann. Dies das Verfahren Menges. Man darf zweifeln, ob es nicht für die Schüler zuviel Schreibwerk einschliefst und ob nicht an die Stelle des Aufschreibens der zu merkenden Formen erst im Bemerkungsbuch und später im systematischen Heftchen das Anstreichen in einer gedruckten homerischen Formenlehre treten könnte, ohne dafs man sich damit in Widerspruch setzte zu den Lehrplänen und Lehraufgaben, welche einen systematischen Unterricht in den homerischen Formen, nicht aber die Anlehnung der die Lektüre begleitenden Formenerklärung an eine nach grammatischen Gesichtspunkten geordnete Zusammenstellung ausschliefsen. Horn freilich giebt sich a. a. O. S. 212 der eitlen Hoffnung hin, in einem Vierteljahre leicht eine ausreichende Kenntnis der homerischen Formen zu erzielen, wenn er nur die Verse attisch lesen, d. h., wie er beschränkend hinzufügt, Endungen und Partikeln ins Attische umsetzen lasse, ein Verfahren, welches wohl nicht blofs seine Unvereinbarkeit mit den Lehrplänen und Lehraufgaben und ihrem Verbot der Übertragung des Herodot ins Attische gegen sich hat.

Im vorigen Jahresbericht (V 17) war darauf hingewiesen, dafs die Lehrpläne und Lehraufgaben, während sie der sog. grammatischen

Erklärungsweise sehr entschieden entgegentreten, das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben für die Hauptsache erklären und eine zweckmäfsige Verwertung von Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens so reichlich geboten seien, ganz besonders warm empfehlen, ohne vor einem Übermafs zu warnen. Und doch liegt vielleicht die Gefahr einer Übertreibung in dieser Richtung nicht gar fern. Wenigstens wendet sich Buchholz a. a. O. S. 288 mit grofsem Eifer gegen ein unablässiges Zerren an der tunica und der toga, das Herumirren im vestibulum und im atrium, das Durchschreiten des forum und der Akropolis, das Begucken des Pilum und der Schnallen an den Beinschienen, wo diese geliebten Sachen sich nur einmal wieder blicken lassen; er findet dies alles genau ebenso grämlich und pedantisch als die so heftig verfolgte Sucht, am Wege der Lektüre gemeine und seltene Blumen für das syntaktische Herbarium zu brechen oder Grillen für die stilistische Sammlung zu fangen. Wer bei manchem homerischen Schwur die betr. Schwurgötter mit sämtlichen Epitheta, Darstellungen nebst Attributen, vielleicht noch mit ihrer Naturbedeutung, sittlichen Symbolik, Verwandtschaft u. s. w. besprechen müsse, der verkenne die Aufgabe der Lektüre, die Gedanken zur Auffassung, die Gefühle zur Wirkung zu bringen; der verkenne auch den natürlichen Drang der jugendlichen Seele, nicht alte Sachen zu betasten, sondern die Ideen zu erfassen, nicht durch die Brille des Antiquars alte Panzer und Schwerter zu besehen, sondern die Thaten der Helden zu hören, die diese Waffen führten; der verkenne ihren gesunden Trieb, einem aufgenommenen Gedanken ungestört nachzugehen.

Damit will aber Buchholz keineswegs einer Vernachlässigung der Altertümer im Gymnasialunterricht das Wort reden; die Schüler sollen nur schon einen gewissen Bestand realer Kenntnisse besitzen, ehe sie an die Schriftstellerlektüre herangeführt werden. Dieser soll im wesentlichen durch den Geschichtsunterricht in Quarta und Sekunda erzeugt und in der Schriftstellerlektüre angewendet und durch sie vertieft, erweitert und befestigt werden (S. 289. 343). Dagegen ist der Gegenberichterstatter Gronau der Ansicht, die Schullektüre müsse in den Teil antiken Lebens, auf dem sie sich bewege, auch selbst einführen; es würde, meint er, gerade das Interesse an ihr und damit ihren Erfolg schmälern, wollte man auf die eine oder andere gekünstelte Weise das „Reale“ vorweg nehmen (S. 355). Die zur Kenntnis der Realien bei der Lektüre gegebenen Bemerkungen und Erläuterungen, bemerkte er bei den Verhandlungen (S. 390), wirkten belebend und erfrischend, seien also bei der Arbeit des Übersetzens, der Anstrengung des Lesens der fremden Sprache eine Erquickung; nach ihnen gehe das Lesen um so frischer. Ein Übermafs solcher Bemerkungen sei bisher nicht beobachtet worden.

Es spricht sich in dieser Verschiedenheit der Ansichten über die Betreibung der Realien ein wichtiger Gegensatz aus, der sich ganz eben-

so auch bei der Betreibung der Grammatik geltend macht. Da und dort fragt es sich, ob der Unterricht sich von vornherein an die Lektüre anschliefsen oder ihr vorangehen, ob er unsystematisch oder systematisch sein soll. Buchholz, welcher für einen systematischen Unterricht in den Realien ist, will auch nichts von der Erlernung der Grammatik nach der sogenannten Ahrensschen Methode (Jb. IV, V 27) wissen, während Gronau, welcher die Realien im Anschlufs an die Lektüre lernen lassen will, auch für den grammatischen Unterricht den systematischen Gang der Grammatik verwirft (S. 361). Die Versöhnung wird darin gesucht werden müssen, dafs die Lehrbücher für die beiden Gebiete, Grammatik und Realien, die für das Verständnis der Schulschriftsteller erforderlichen Kenntnisse in systematischer Ordnung und Begründung darbieten, der lebendige Unterricht aber sich an den Gang der Lektüre hält und indem er aus dem Lehrbuch heranzieht, was für das Verständnis der Spracherscheinungen und der Sachen nötig ist, dessen Inhalt allmählich zur Aneignung bringt, die Wiederholungen und Zusammenfassungen aber sich der Systematik des Lehrbuchs fügen.

Allerdings würde bei diesem nach Stoff und Unterrichtsgang durch die Schullektüre bestimmten Verfahren das Kulturleben der Griechen nicht in dem Umfang zur Darstellung kommen, wie es an sich wünschenswert erscheinen könnte. Namentlich würde die griechische Kunst kaum berücksichtigt werden können; denn Buchholz hat gewifs recht, wenn er die Anknüpfung kunstgeschichtlicher Abschweifungen an beliebige Stellen, deren Erklärung ihrer durchaus nicht bedarf, verwirft (S. 326), und vortrefflich hat auch Grosse bei den Verhandlungen der Direktorenversammlung (S. 389) ausgeführt, es biete sich bei der Lektüre durchaus nicht reichliche und genügende Gelegenheit zur Betrachtung der hervorragendsten Meisterwerke griechischer Plastik. Der Anlafs dazu sei fast immer rein äufserlich, nicht organisch, habe mit der Erklärung und dem Verständnis des Schriftwerks wenig oder nichts zu thun. Jede nähere Betrachtung des Kunstwerks führe vielmehr von der Lektüre ab in andere Gedankenreihen. Alles was auch nur zu den allerersten Anfängen des Verständnisses der griechischen Kunst und der Kenntnis ihrer Meister notwendig sei, gehöre absolut nicht zur Schullektüre, sondern hemme sie. Grammatische Erörterungen bei der Lektüre seien verpönt; statt dieses Unkrautes solle man nicht ein viel üppiger wucherndes in sie hineinstreuen. Jede grammatische Erörterung hänge mit der Lektüre organischer zusammen als die Betrachtung irgend eines Bildes. Bei der Homerstelle ἦ καὶ κυανέῃσιν u. s. w. müsse man wohl den Zeuskopf der elischen Münze und auch den von Otricoli zeigen und darauf hinweisen, wie Phidias, durch des Dichters Worte angeregt, zuerst bemerkte, dafs viel Ausdruck in den Brauen liegen könne, und mit besonderem Fleifse sich bemühte, das auszudrücken, was Homer ambrosisches Haar nenne. Jedes Wort aber, was aufser diesen Bemerkungen Lessings über das Werk des Phidias und den Zeus von Otricoli oder eine andere Darstellung hinzugefügt werde, gehöre

gar nicht mehr zur Erklärung der Stelle (S. 391). Grosse hat denn auch die Zustimmung der Versammlung zu einer Erklärung gefunden, in welcher es heifst, bei der Lektüre sei weder im Griechischen noch im Lateinischen zum Verständnis des Gelesenen Besprechung von Kunstwerken in dem Grade erforderlich oder auch nur gerechtfertigt, dafs ohne Schädigung der eigentlichen Aufgabe der Lektüre in die Kunst irgend genügend eingeführt werden könnte (S. 394 f.). Diesem thatsächlichen Verhältnis entspricht es, dafs auch das deutlich auf das Bedürfnis der Schullektüre zugeschnittene Buch von Josef Wagner, *Realien des griechischen Altertums für den Schulgebrauch zusammengestellt*, welches in klarer und übersichtlicher, durch Karten und Bilder veranschaulichter Darstellung das homerische Leben und die Staats-, Privat- und Sakralaltertümer Athens behandelt, zwar „Litteraturgeschichtliches“ hinzufügt, das Gebiet der Kunst und ihrer Geschichte aber unberücksichtigt läfst.

Die Lehrpläne des Gymnasiums in Barmen geben, um die Bildung und Befestigung ganz bestimmter Vorstellungen von der homerischen Welt zu ordnen und zu erleichtern, genau an, welche Teile der homerischen Altertümer in jedem Tertiale behandelt werden sollen, und stellen auch hierfür (S. 38 ff.) unter den Hauptrubriken Geographisches, das Leben im Hause, Krieg, Seefahrt und in verschiedenen Unterabteilungen Stichwörter mit deutscher Übersetzung zusammen. Diese Auswahl soll den Grundstock bilden, an den weitere Sammlungen der Schüler sich anschliefsen sollen. In Oberprima soll dann eine zusammenfassende Besprechung der gesamten Zustände in Staat, Geschlecht, Familie u. s. w. erfolgen.

Sehr richtig wird dann weiter bemerkt, ohne Karte und Bild sei ein Lehren der Altertümer unmöglich. Man hat in Barmen die Einrichtung getroffen, dafs in den Untersekunden Karten des homerischen Erdkreises und von Ithaka, in den Obersekunden der Grundrifs des Hauses, in den Primen Karten der Ebene von Troja ausgehängt sind. Zu dem übrigen (Schiff, Wagen, Webstuhl usw.) soll der Lehrer das Bild an die Wandtafel zeichnen. Letzteres möchte Buchholz a. a. O. S. 279 nur angewendet sehen, wo ein Gegenstand, bei dessen Zusammensetzung die zeitliche Folge der Teile einem innewohnenden Gesetze folge, vorzuführen sei, wie das Schema eines Reigens, ein Truppenmarsch u. dgl.; für die blofse Aufnahme aber eines fertigen Gegenstandes in die Vorstellung habe die Succession der Teile keine Wichtigkeit. Da seien, womöglich farbige, Abbildungen vorzuziehen; vielfach zusammengesetzte Körper aber, zumal wenn ihre antike Form von der modernen sehr abweichend oder auch die moderne Form dem Schüler nicht oder nicht hinreichend bekannt sei, würden am sichersten und vor allem am schnellsten durch ein Modell veranschaulicht, wie z. B. das homerische Haus, der homerische Streitwagen mit Bespannung, das homerische Schiff und der homerische Thürverschlufs (S. 276). Jede Anstalt müsse der Erhaltung und rationellen Vermehrung ihres Schatzes an Anschauungsmitteln jeder Art eine stetige

Aufmerksamkeit zuwenden (S. 277). Menge konnte zur Erklärung von *εὐκνήμιδες* auf die an der Wand hängende Grabstele von Orchomenos (S. 77), von *ἀμφιέλισσαι* auf ein grofses Bild eines homerischen Schiffes (nach Grashof) verweisen und bei dem ersten Vorkommen eherner Waffen bei Homer daran erinnern, dafs im Provinzialmuseum in Halle eherne Waffen von alten Deutschen zu sehen seien.

Der Sacherklärung würden die Schüler namentlich der obersten Jahreskurse, wie sie nun einmal sind, eine höhere Teilnahme zuwenden, wenn der Vorschlag von Goldmann SwS. S. 113 in dem Aufsatze *Inwieweit ist es zu empfehlen, die Bestimmungen des neuen preufsischen Lehrplans für Gymnasien auf dem Gebiete des lateinischen, griechischen und geschichtlichen Unterrichts anzunehmen?* Billigung fände und künftig in der Reifeprüfung neben der Übersetzung eines griechischen Textes auch dessen sprachliche und sachliche Erklärung verlangt würde.

Dafs eine gute deutsche *Übersetzung* des Schriftstellers die beste Erklärung sei, ist ein Satz der Lehrpläne und Lehraufgaben (S. 24), der sehr cum grano salis verstanden sein will. In entschiedenem Gegensatze dazu steht die Ansicht von Joh. Krafsnig, der LL. 33 S. 87 ff. die Frage erörtert: *Ist das Übersetzen für den erfolgreichen Betrieb der klassischen Lektüre unentbehrlich?* Der wesentlich auf das Lateinische sich beziehende Aufsatz enthält auch für die griechische Lektüre manches Beachtenswerte. Der Schüler werde durch den gewöhnlichen Betrieb der Lektüre zu der Auffassung verleitet, es laufe alles auf das Übersetzen hinaus, und er komme beinahe gar nicht dazu, die Gedanken des Autors in der ihnen eigentümlichen sprachlichen Form im Zusammenhange unmittelbar auf sich wirken zu lassen. Von allen in einer Lektürestunde gesprochenen Wörtern gehörten $^{9}/_{10}$ der Muttersprache, der Rest der lateinischen oder griechischen an, aber auch dieses letzte Zehntel bestehe meist aus zerrissenen Gliedern. Und doch lerne man jede Sprache überwiegend aus dem möglichst häufigen Hören vollständiger Sätze eben dieser Sprache verstehen. Der Verf. verkennt nicht den hohen Wert der Übertragung alter Autoren für die Schärfung des Verstandes und die Steigerung der Fähigkeit, sich in der Muttersprache auszudrücken, zweifelt aber, ob das ausnahmslose Übersetzen des ganzen Lektürestoffes zum Verständnisse der Klassiker nach Form und Inhalt unentbehrlich, ja überhaupt empfehlenswert sei. Niemandem, der eine moderne Sprache lerne und nach ein bis zwei Jahren daran gehe, französische, englische Schriftsteller zu lesen, falle es ein, Satz um Satz in die Muttersprache zu übertragen, sobald er den Sinn aus dem Urtext erfassen könne; bei den alten Sprachen sei es doppelt geboten, den Lernenden ganz in die fremde Sprache hinein-, nicht aus derselben herauszuführen, wenn er mit ihr vertraut werden solle; der Schüler müsse sich hineinlesen, -hören, -fühlen, -denken. Man wird sich durch diese Sätze und die weiteren Ausführungen des Verf. mahnen lassen müssen, einer Überschätzung des Übersetzens vorzubeugen, sich auch stellenweise an einer auf die Kenntnisse der Schüler genau

berechneten Erklärung genügen zu lassen, vor allem aber den Urtext fleifsig zu eindringlicher Wirkung auf das Gehör der Lernenden zu bringen. Die Lehrpläne des Gymnasiums in Barmen ordnen in dieser Richtung an, dafs am Ende des 3. Tertial der Untersekunda der Lehrer leichte Stellen aus den nicht gelesenen Abschnitten der 7 ersten Bücher der Odyssee, während die Schüler ihre Bücher geschlossen halten, langsam vorlese und die Schüler dann den Inhalt des Gelesenen deutsch wiedergeben, ferner, dafs beim Abschlufs der Odysseelektüre hervorragende Abschnitte (z. B. Buch VI) im Zusammenhange griechisch ausdrucksvoll gelesen werden sollen. Ähnlich legt Buchholz a. a. O. S. 273 (vergl. Thesis 10 S. 341) grofsen Wert darauf, dafs bei den zusammenhängenden Wiederholungen eines ganzen Werkes oder selbständiger Abschnitte nicht nur eine echt deutsche Übersetzung in einem allseitig die ästhetischen Anforderungen mit Bewufstsein erfüllenden Vortrage gegeben, sondern in eben dieser Weise die Urschrift des antiken Werkes vorgetragen werde, wobei sich der Lehrer an hervorragenden Stellen eindringlich beteiligen müsse.

Was die *Wiederholungen* anlangt, so wird in Barmen bei der Homerlektüre alles Gelesene nur in den beiden ersten Tertialen der Untersekunda wiederholt; im dritten beschränkt sich die Wiederholung auf wichtige Stellen. Am Ende dieses dritten Tertials werden die ersten 7 Bücher der Odyssee im Zusammenhang noch einmal besprochen, die hervorragendsten Stellen und die Gleichnisse noch einmal übersetzt. In Obersekunda finden Wiederholungen nur am Ende des Tertials und am Schlusse des Jahres in der eben angegebenen Weise statt, aufserdem aber wird zum Abschlufs der Odyssee die Einleitung erweitert und ergänzt. Inhalt und Aufbau des Gedichts werden eingehend besprochen, ein Bild des Kulturzustandes im homerischen Zeitalter in grofsen Zügen entworfen, der Sentenzenschatz wiederholt, dem Inhalt nach durchgesprochen, mit ähnlichen Aussprüchen bei anderen Dichtern u. s. w. verglichen, ebenso mit den Gleichnissen verfahren. Dies gilt auch für die Wiederholung am Schlusse des ganzen Homerkursus in Oberprima, wo noch nach der Lektüre von Lessings Laokoon eine zusammenhängende Besprechung aller in diesem behandelten Stellen unter Beleuchtung der Kunstgesetze hinzukommt, für die sie als Belege angeführt sind. Auf den ganzen Verlauf der Homerlektüre ist wohl die in den Vorbemerkungen zum 1. Tertial der Untersekunda enthaltene Anordnung zu beziehen, dafs, wenn ein Buch erledigt sei, dessen Titel, eine kurze Inhaltsangabe und die Chronologie eingeprägt werden, was durch die S. 16 ff. gegebene tabellarische Inhaltsübersicht erleichtert wird. Ein Beispiel einer mehr ins einzelne gehenden Zergliederung des Inhaltes giebt Menge a. a. O. S. 88 ff. in dem *Rückblick auf ein gelesenes Stück* in der Zerlegung der Kyklopie in nicht weniger als 8 Abschnitte, von denen die meisten wieder in mehrere Unterabschnitte zerfallen. Daran knüpft er eine Besprechung von vier Aufgaben, für welche die Schüler, nachdem sie mit dem Inhalt der Kyklopie

so vertraut geworden, das Material leicht zusammenstellen könnten, nämlich: 1. Das Kyklopenland und seine Bewohner, besonders Polyphem, 2. Eigenschaften des Odysseus, 3. Märchenhafte Züge in der Kyklopie, 4. Die Kunst des Dichters. Solche Durcharbeitung eines Lektürestoffs würde er, wenn die griechische Lektüre und das Deutsche in einer Hand liege, gern dem deutschen Unterricht abtreten; wenn es aber nicht der Fall sei, so müsse der Lehrer des Griechischen sie wenigstens zum Teil vornehmen; denn das Ziel jeder Lehrerthätigkeit müsse doch immer die Gedankenentwicklung des Schülers sein, und dazu gäben eben solche Lektüreabschnitte wie die Kyklopie ein nicht zu verachtendes Mittel ab. Auch F. Heufsner knüpft in dem kleinen Aufsatz *Die Verwendung graphischer Mittel im Unterrichte, gezeigt am 4. Stasimon von Sophokles' Antigone* LL. 29 S. 96 ff. an einen Bericht über eine durch allerlei graphische Mittel verdeutlichte Zergliederung des Stasimons die Bemerkung, dafs in der folgenden Stunde als kleine Klassenarbeit eine ästhetische Würdigung desselben geschrieben worden sei, in der die Schüler kurz, klar und bestimmt seine Stellung im Zusammenhang des Dramas, die Vergleichungspunkte, die Stellung, Ausführung und Ausdehnung des Einzelnen, das Verbindende und Kontrastierende der Teile, die Teilnahme des Chors u. s. w. entwickelt hätten. Es ist von solchen an die Lektüre angeschlossenen Aufgaben in diesen Jahresberichten wiederholt die Rede gewesen, s. I 187, II B 392 f., V, V 10, VI, V 21. 25.

Dem unvorbereiteten Übersetzen, für welches die 12. These von Buchholz a. a. O. S. 342 reichlichere Pflege in Anspruch nimmt, hat W. Bauder im ersten Teil des Artikels *Vom unvorbereiteten Übertragen und vom Rückübersetzen* Gm. S. 799 ff. eine besondere Betrachtung gewidmet, welche zu dem Jb. VI, V 23 f. Bemerkten nichts Neues hinzubringt. Im unmittelbaren Zusammenhang mit der Klassenlektüre soll das Extemporieren bei der Homerlektüre nach Henke a. a. O. S. 8 in Obersekunda stattfinden, wenn die Durchnahme der präparierten 50 Verse noch Zeit übriglasse; für Prima wird (S. 6) besonders hervorgehoben, dafs reichliche Übungen im Übersetzen von nicht Präpariertem nicht fehlen dürfen. Unter dem Gesichtspunkt einer Erweiterung der Litteraturkenntnis der Schüler bringt die Übungen im unvorbereiteten schriftlichen Übersetzen und das an die Durchnahme dieser Arbeiten anzuschliefsende mündliche Extemporieren Kanzow a. a. O. S. 25.

Dafs auch *Übersetzungen* zur Erweiterung der Bekanntschaft mit der griechischen Litteratur heranzuziehen seien, scheint mehr und mehr anerkannt zu werden. Wenigstens deutet darauf das von Buchholz a. a. O. S. 317 f. Berichtete hin. Er bezieht sich namentlich auf eine Ausführung von Kammer im Lycker Programm von 1890 S. 15, welcher für diesen Zweck während des zweijährigen Primakursus wöchentlich eine Stunde in Anspruch nimmt und nur bedauert, dafs eine solche Stunde obligatorisch zu fordern innerhalb des bestehenden Stundenplans nicht möglich sei. Nachdem die Prima jetzt um 2 obligatorische Stunden erleichtert

ist, kann man vielleicht darauf zurückkommen. Buchholz würde damit ganz einverstanden sein. Übersetzungen seien dem, der die Originalsprache nicht kenne, Steine, aber Brot dem, der durch die Kenntnis verwandter Werke in der Ursprache Licht, Luft und Leben des Volkes, dem sie angehören, mitgenossen, mitgeatmet, mitgelebt habe, was noch vielmehr von der antiken als von der modernen Litteratur gelte. Die „Iphigenia bei den Tauriern“ des Euripides müsse zur Würdigung der Goetheschen Dichtung jeder Primaner lesen, und ein vergleichender deutscher Aufsatz trage zur Erfassung des Unterschiedes antiker und christlicher Weltanschauung viel bei. Auch gehöre zum Verständnis der „Braut von Messina“ die Kenntnis des „König Ödipus“. Von einer Lehrerkonferenz wurde die Notwendigkeit hervorgehoben, „dafs jeder Primaner die Orestie des Äschylus durch Übersetzung kennen lerne, ebenso des Sophokles' Ödipus auf Kolonos; sonst werde ihnen keine rechte Vorstellung von der griechischen Religion aufgehen (vgl. Kanzow a. a. O. S. 34). Dafs die griechische Lesung der Odyssee auf diese Weise zu ergänzen sei, bemerkt Buchholz in seinem vor den Lehrplänen und Lehraufgaben verfafsten Bericht. Es kann hierfür die neue, sehr ansprechende Übersetzung von Oskar Hubatsch in Betracht kommen.

Die *Privatlektüre* will Buchholz im Griechischen auf 2 Bücher der Odyssee in Obersekunda und 10 Bücher der Ilias beschränkt sehen; im übrigen soll an die Stelle der altgriechischen Privatlektüre kontrollierte Lesung guter Übersetzungen treten, wofür ein Kanon aufzustellen wäre (Thesis 11 S. 342). Solche Übersetzungen müfsten in der Schülerbibliothek vorhanden sein; zur Kontrolle und zugleich zur Ausnutzung würden Inhaltsangaben, kurze Vorträge nach gegebenen Gesichtspunkten, zuweilen ein Klassenaufsatz dienen (S. 319).

II. Grammatik.

I. Grammatische Lehrbücher.

Aus dem Jahre 1891 ist noch die 21. Auflage der von W. v. Hartel bearbeiteten Griechischen Schulgrammatik von Georg Curtius nachzutragen.

Im vorigen Jahr sind in neuer Auflage erschienen die *Griechische Schulgrammatik* von Bernhard Gerth in 3. verbesserter Auflage und von der *Schulgrammatik* von Albert von Bamberg der 2. Teil (*Syntax der attischen Prosa* = Dr. Moritz Seyfferts *Hauptregeln der griechischen Syntax*) in 22. Auflage. Neu sind die *Griechische Schulgrammatik* von Wilhelm Vollbrecht, die *Griechische Schulgrammatik* bearb. von Franz Harder und R. Pauckstadt, 1. Teil:

Griech. Formenlehre zum Gebrauch an Schulen bearb. von Franz Harder, 2. Teil: Griech. Syntax zum Gebrauch an Schulen bearb. v. R. Pauckstadt, P. Wesener *Paradigmen zur Einübung der griechischen Formenlehre im Anschlufs an das griechische Elementarbuch des Verfassers zusammengestellt*, R. Graf *Unregelmäfsige griechische Verba in alphabetischer Reihenfolge zusammengestellt*, Julius Wisnar *Griechische Syntax, unter steter Berücksichtigung der lateinischen Sprache für Obergymnasien zusammengestellt.* 1. Teil (Lehrstoff der fünften Klasse), *Hauptregeln der Griechischen Syntax. Im Anschlufs an die Grammatiken von Curtius, v. Hartel und Hintner. Zusammengestellt von einem* Schulmanne.

Wie in diesen Büchern das Bestreben hervortritt, nur solche Spracherscheinungen zu berücksichtigen, die in der Schullektüre öfters begegnen, so hat das vergangene Jahr auch statistische Zusammenstellungen über die Häufigkeit von Formen und Konstruktionen innerhalb des Kreises der griechischen Schullektüre gebracht, zur Syntax die schon im vorigen Jahresbericht (V, 27) erwähnten Arbeiten von Arthur Joost *Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauch Xenophons in der Anabasis für die Behandlung der griechischen Syntax in der Schule*? und von F. Buchwald *Über den Sprachgebrauch Xenophons in den Hellenika und seine Verwertung im grammatischen Unterricht der Mittelstufe* T. 1, zur Formenlehre die Aufsätze von Ernst Koch *Die Notwendigkeit einer Systemänderung im griechischen Anfangsunterrichte statistisch begründet* NJ. S. 409 ff, und von Max Hecht *Zur Vereinfachung des grammatischen Unterrichts in der griechischen Sprache* ZG. S. 201 ff. Hecht bringt in eine Übersicht, wie sich die Tabellen über die Verba auf *-ννυμι* und *νυμι* und über die unregelmäfsigen Verba bei Franke-v. Bamberg (§§ 90, 91 und 93—97), bei denen er übrigens zwischen grofsem und kleinem Druck nicht unterscheidet, zu dem Gebrauch verhalten, welcher von den aufgeführten Formen in der Anabasis, den Hellenika und den ersten 12 Büchern der Odyssee gemacht ist. Ernst Koch stellt aus den 4 ersten Büchern der Anabasis die darin vorkommenden Verba pura, muta (gutturalia, labialia, dentalia), contracta (auf *έω, άω, όω*), liquida, Verba auf *μι* und die übrigen Verba zusammen und giebt daneben an, wie oft von ihnen in diesen Büchern Formen des Indikativs, Konjunktivs, Optativs, Imperativs und Infinitivs und Partizipiums der Präsentia, ferner der Imperfekta, der Modi (im weiteren Sinne) der Aoriste, der Futura, die Formen der Perfektstämme und der Verbaladjektiva vorkommen, indem er in Anmerkungen zu den angeführten Verbalklassen die passiven Aoristformen besonders zählt und einzeln anführt. Dazu giebt er S. 427 f. noch eine Zusammenstellung der 270 Perfektformen aller Klassen insgesamt in vier Gruppen geordnet (1. passive Perfekta 130, 2. mediale Perfekta 24, 3. aktive Perfekta 112, 4. futura exacta 4). Buchwald vergleicht die §§ 155—165 der 2. Aufl. von Kaegis *Griechischer Schulgrammatik* (1. der eigentliche und 2. der ablativische

Genitiv) mit dem Gebrauch des Genitivs in Xenophons Hellenika und stellt S. 15 f. die Nomina und Verba zusammen, welche nach Kaegi mit dem Genitiv verbunden werden, mit Angabe der Zahlen, wie oft diese Verbindungen in der Anabasis, wie oft in den Hellenika vorkommen. Bei dieser letzteren Übersicht hat er sich für die Anabasis der Jb. III B 444 erwähnten Programmabhandlung von Joost bedient, welche seitdem in das oben genannte Buch übergegangen ist. Dieses sehr gründliche statistische Werk schliefst sich wie jene frühere Arbeit an die Syntax von Seyffert-v. Bamberg) (19. Aufl. 1888) an, von welcher sie nur die Tempuslehre unberücksichtigt läfst. Joost ist aber weit entfernt zu meinen, dafs mit seinen sorgfältigen Untersuchungen über die Anabasis die Frage, was in die Schulsyntax gehöre, abgeschlossen sei. Er versichert vielmehr in dem Vorwort p. VII, dafs er sich zur Lebensaufgabe gemacht habe, durch entsprechende Durchforschung auch der anderen griechischen Schulschriften die Ermittelung des für die Schule Wichtigen und Unwichtigen zum Abschlufs zu bringen. In einer kleinen Frage hat er es bereits gethan, indem er zur Feststellung des Gebrauchs von *πολλῷ* und *πολύ*, *ὀλίγῳ* und *ὀλίγον* beim Komparativ von Xenophon auch Kyrupädie, Hellenika und Memorabilien, von Plato Apologie, Kriton, Phädon, Protagoras, Laches, Euthyphron, Gorgias, Symposion, von den Rednern Demosthenes in der Auswahl von Westermann, Isokrates und Lysias in derjenigen von Rauchenstein, und Lykurg, endlich Thukydides durchgelesen hat. Es hat sich dabei ergeben, dafs, von Thukydides abgesehen, überall eine entschiedene Vorliebe für *πολύ* besteht, was übrigens schon in der 20., entschiedener auf Grund der Joostischen Untersuchung in der 23. Auflage bei Seyffert-v. Bamberg anerkannt ist. Es wird allerdings, wenn die Ergebnisse solcher statistischer Untersuchungen mit den Lehren der Schulgrammatik verglichen werden, nicht vergessen werden dürfen, dafs ein Wissen über die verschiedenen syntaktischen Neigungen der Schriftsteller für die Schüler kaum erforderlich und ihnen von der Schulgrammatik gewifs nicht darzubieten ist, dafs auch die Statistik für die Anordnung der grammatischen Lehren nicht allein mafsgebend sein kann, dafs z. B., wenn von dem Dativ die Rede ist, der dem lateinischen abl. mensurae entspricht, naturgemäfs der unter Umständen für ihn eintretende Accusativ in die zweite Linie rückt, ebenso wie es natürlich ist, dafs, wo von dem Pronomen possessivum gehandelt wird, die Thatsache, dafs es durch den individuellen Artikel ersetzt werden kann, in einer Anmerkung Erwähnung findet, wenn auch der Artikel in diesem Sinne häufiger gebraucht ist als die zur Besprechung stehenden Pronomina. Es ist überhaupt nicht ein praktisch-didaktisches, sondern ein wissenschaftlich-philologisches Interesse, dafs bei der Erwähnung verschiedener und doch gleichbedeutender Ausdrucksformen nicht durch falsche Anwendung der Adverbia bisweilen, häufig, häufiger, gewöhnlich und dergl. gegen das statistisch festzustellende Zahlenverhältnis verstofsen werde; aber eben auch dieses Interesse will in den Lehrbüchern von Unterrichtsanstalten, die wissenschaftlichen Charakter tragen sollen, gewahrt

sein, und es kann darum der ausdauernde Fleifs nicht hoch genug geschätzt werden, welcher dieser Aufgabe mit solcher Hingebung dient, wie dies in dem Buche von Joost geschehen ist. Dagegen ist schwer zu begreifen, welche Bedeutung eine Statistik haben soll, wie die *Übersicht über sämtliche syntaktische Erscheinungen der Anabasis nach der Häufigkeit ihres Vorkommens* bei Joost S. 16—60, wo gleich an erster Stelle mitgeteilt wird, dafs das Participium conjunctum 1630mal einen Nebensatz vertritt und 1601mal in der Maskulinform vorkommt, und weiterhin in buntester Reihe lediglich nach der Zahl der Anabasisstellen, durch welche sie sich belegen lassen, geordnet die mannigfaltigsten Spracherscheinungen aufgeführt werden. Aus dieser Zusammenstellung wird weder die Schulgrammatik noch die Philologie Nutzen ziehen; ja es ist zu fürchten, dafs sich in ihr eine freilich naheliegende Überschätzung der statistischen Ergebnisse ausspricht. Einer solchen gleicht es auch, wenn Ernst Koch daraus, dafs in den 4 ersten Büchern der Anabasis von Verben auf *όω* nur 14 Präsens- und Imperfektformen vorkommen, eine Mifsbilligung eines Unterrichtsverfahrens ableitet, welches auf die Verba auf *όω* ebensoviel Zeit verwende wie auf die beiden anderen, in der Anabasis ungleich zahlreicher vertretenen Gruppen der Verba auf *άω* und *έω*. Dieses Zahlenverhältnis wird allerdings bei einem richtig angelegten Lesebuch von selbst zur Erscheinung und Wirkung kommen, in der Schulgrammatik aber eine verschiedene Behandlung nicht begründen, wie denn auch die Formen der Perfektstämme in der Grammatik ebenso zur Geltung kommen müssen wie die anderen in der Lektüre ungleich häufiger begegnenden, während allerdings ein Lesebuch Tadel verdient, welches jene Formen häuft. Joost ist S. 8 geneigt, dem doppelten Accusativ des Subjekts und des Prädikats bei den Verben machen u. s. w., weil er in der Anabasis häufiger vorkommt, eine gröfsere Wichtigkeit zuzuschreiben als dem Accusativ des Bezugs, obwohl dieser fast der einzige einem lateinischen Ablativ entsprechende Accusativ ist, während jener seine volle Analogie im Lateinischen hat und es gewifs richtig ist, wenn nicht blofs der Unterricht, sondern auch die Schulsyntax, sofern sie ein Lernbuch sein will, gut thut, die Spracherscheinungen, in welchen das Griechische mit dem Lateinischen übereinstimmt, nur etwa unter dem Gesichtspunkt des Vokabellernens zu berücksichtigen (vergl. *Lehrpläne und Lehraufgaben* S. 28, Waldeck LL. 31 S. 94 ff.), wenn auch Julius Wisnar anderer Meinung gewesen ist und in dem Bestreben, möglichst viel Übereinstimmung zwischen dem Lateinischen und Griechischen nachzuweisen, seine Syntax unnötig beschwert hat. Und so wird auch sonst die Frage der Aufnahme der einzelnen Spracherscheinungen in die Schulgrammatik nicht einzig nach der Statistik, sondern wesentlich mit danach entschieden werden müssen, ob sie für den eigentlichen Zweck des Unterrichts von Nutzen sind.

Abweichend von Joost scheint Buchwald geneigt, die Schulsyntax lediglich auf Xenophons Anabasis, Hellenika und Memorabilien zu gründen

wenigstens erklärt er eine Abgrenzung des syntaktischen Wissens nach dem, was diese Schriften darbieten, für die Sekunda eines preufsischen Gymnasiums für wünschenswert. Grundsätzlich würde es sich schwerlich rechtfertigen lassen, wenn die griechische Schulgrammatik bei der Feststellung, was aus ihr und nicht gelegentlich bei der Lektüre gelernt werden soll, nicht auch diejenigen Schriften berücksichtigen wollte, welche erst in Obersekunda oder Prima gelesen werden. Nur die Abschlufsprüfung am Schlufs des Untersekundakurses und der Wunsch, die Entlastung der drei ersten Jahreskurse des griechischen Unterrichts möglichst zu erleichtern und sicher zu stellen, würde es begreiflich machen; aber durchzuführen wäre diese Entlastung doch nur in der Weise, dafs nur das jedesmal für die Lektüre Erforderliche aus der Grammatik herausgehoben und eingeprägt und nur nach Erledigung gröfserer Lektürepensen zusammenfassende Wiederholungen der so allmählich erworbenen grammatischen Kenntnisse vorgenommen würden; dann würde nicht blofs, was erst bei der Primalektüre begegnet, auch erst in Prima gelernt werden, sondern auch, was erst in den Hellenika aufstöfst, erst in Sekunda, und was erst im zweiten Kapitel der Anabasis, nicht etwa schon bei dem ersten. Wenn aber dieses Unterrichtsverfahren zu allgemeinerer Geltung käme, würde sich die Schulgrammatik weit freier bewegen dürfen und sich nicht zu scheuen brauchen, auch solche Spracherscheinungen aufzunehmen, die nur ein- oder zweimal in der gesamten Schullektüre vorkommen, sowie die Dialekte des Herodot und des Homer und die Sprache der Tragiker zu berücksichtigen; kurz sie würde wieder Lehr- und Nachschlagebuch zugleich sein dürfen. Beides will Vollbrechts *Griechische Schulgrammatik* sein. Sie unterscheidet durch dreierlei Druck 1. was fest eingeprägt und gelernt werden soll, 2. minder notwendige Sachen sowie die meisten Erklärungen und diejenigen Bemerkungen, die das Verständnis und das geistige Erfassen ermöglichen sollen, 3. einige Zusammenstellungen und namentlich solche Zusätze, die nur zum gelegentlichen Nachschlagen bestimmt sind, bei der ersten, systematischen Durchnahme aber ganz gewifs überschlagen werden müssen.

Zu diesen Zusätzen gehören nun auch die Bemerkungen über den *homerischen und herodotischen Dialekt und die attische Dichtersprache*. Bei Curtius-von Hartel ist jetzt der frühere «*Anhang*» über den homerischen und herodotischen Dialekt (s. Jb. II B 399, III B 447) als dritter Teil mit der Schulgrammatik eng verbunden. Gerth hat einen nur die allgemeinen Gesetze, nach denen sich die Wort- und Satzformen entwickeln lassen, bietenden Abrifs des homerischen Dialektes neu hinzugefügt. Auch Harder giebt S. 65—71 „das Wichtigste aus der homerischen Formenlehre“.

Im übrigen stellt sich Harder ganz in Gegensatz zu Vollbrecht. Während dieser der richtigen Ansicht ist, dafs eine Minderung der Seitenzahl der Grammatik an sich noch keine Entlastung der Schüler bedeutet, ist Harder mit ziemlicher Einseitigkeit darauf ausgegangen,

das Allernotwendigste zwar in durchgängig grofsem und übersichtlichem Druck, aber in kürzester Form darzubieten, und hat nicht bedacht, dafs durch richtige Gliederung der Massen, z. B. der unregelmäfsigen Komparationsformen, durch Vorführung von Paradigmen, z. B. der verba contracta, durch stete Veranschaulichung der Regeln durch Beispiele, durch Übersetzung der als Beispiele gebrauchten Verba und dergl. zwar die Seitenzahl vermehrt, den Schülern aber die Aneignung erleichtert worden wäre. Dafs man übrigens *οὖς, δόρυ, γόνυ, γελᾶν, διψῆν, πεινῆν* bei Harder vergebens sucht, dagegen *πλύνω* findet, läfst nicht vermuten, dafs die Vereinfachung des Inhalts nach festen Grundsätzen durchgeführt sei. Praktischer sind die *Paradigmen* von Wesener, obwohl sie, wenn auch nicht soviel wie das Buch von Graf, Entbehrliches enthalten.

Dafs Wesener von der *Lautlehre* gar nichts bringt, ist jedenfalls richtiger als dafs Harder daraus Tabellen ohne Erklärung mitteilt, welche den in der Vorrede angegebenen Zweck gewifs nicht erfüllen. Vollbrecht hat wie Gerth und Curtius-v. Hartel eine verständlichere Übersicht der wichtigsten Lautgesetze der Flexionslehre vorausgeschickt, welche nicht etwa vor dieser erlernt werden, aber das „judiziöse" Erlernen der Flexionslehre ebenso erleichtern sollen, wie die dieser beigegebenen klein gedruckten einzelnen erklärenden Bemerkungen.

Eine *Wortbildungslehre* geben wie Curtius-v. Hartel (Jb. II B 400) jetzt auch Gerth (Jb. III B 447) und Vollbrecht. Beide bemerken in den Vorreden, dafs eine systematische Durchnahme der Wortbildungslehre allerdings nicht mehr angehe, erwarten aber von ihrer gelegentlichen Verwertung, dafs sie das Auffinden und Einprägen der Bedeutungen nicht unwesentlich erleichtern werde. Beide schicken ein *Vokabularium* voraus, während Harder eines giebt, ohne eine Wortbildungslehre folgen zu lassen. In Preufsen wird man davon schwerlich Gebrauch machen dürfen.

Was nun weiter die *Darstellung* anlangt, so hat, um mit einer in diesen Jahresberichten öfters besprochenen Kleinigkeit zu beginnen, Vollbrecht die durch die Thatsachen der Formenlehre selbst vorgeschriebene Ordnung der Kasus (Nom., Vok., Acc., Gen., Dat.) angenommen, die für die Anordnung der Paradigmen und deren mündliche Wiederholung praktische Stellung des Neutrums vor dem Femininum verworfen.

In der *Syntax* hat Vollbrecht bis zu einem gewissen Grade die Forderung Hornemanns (JB. III B 454) erfüllt, dafs eine Schulsyntax beides enthalte, eine Lehre von der Verwendung der Formen und eine Lehre von dem Gedanken und Ausdruck im Satze. Den Hauptwert legt er auf ersteres. Er erörtert in den Abschnitten von den Tempora, den Modi und den Nominalformen des Verbums ausführlich und mit Beispielen alle syntaktischen Ausdrucksweisen durchweg nach den Unterschieden der Formen und bringt dann erst die Arten und Formen der Sätze in eine kurze Übersicht, während Curtius-v. Hartel, Gerth, der „Schulmann"

und Seyffert-v. Bamberg die Modi (im engeren Sinne) in abhängigen Sätzen nach den Satzkategorieen behandeln. Vollbrecht hat gemeint, durch sein Verfahren, das ihm selbst grofse Schwierigkeit bereitet hat, das Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche erleichtern zu können, was jedenfalls dadurch, dafs er das Hinübersetzen erschwert hat, allein nicht erreicht worden ist.

Eigentümlich ist Vollbrecht auch die Behandlung der *Präpositionen*, die er derart auf die einzelnen Kasus verteilt hat, dafs z. B. **παρά** §§ 151, 9, 178, 11, und 194, 5 besprochen wird. Übrigens geben nicht blofs der „Schulmann“, Pauckstadt und ausführlicher Wisnar, sondern auch Wesener und Harder Übersichten über die Präpositionen.

Besondere Aufmerksamkeit hat Vollbrecht auch auf die *Beispiele* verwendet. In erster Linie hat er sie aus Xenophons Anabasis, in zweiter aus den Hellenika gewählt; andere hat er der Kyrupädie, den Memorabilien, eines auch dem Ökonomikus, wieder andere Herodot, Thukydides (besonders dem 6. Buch), Lysias (10. 12. 13. 24. 32), Isokrates (1. 4) und Demosthenes (olynth. und philipp. Reden, eines der Rede **περὶ παραπρεσβείας**) und Plato (Apologie, Kriton, Phädon, Protagoras, Gorgias, Menon) entlehnt, von den Dichtern aber aufser Homer besonders Sophokles Antigone, aber auch Ödipus Tyrannos und Coloneus, Aias und Philoktetes und Menandrische und andere gnomische Verba herangezogen, im allgemeinen aber der Prosa den Vorzug gegeben, während Gerth eine Vorliebe für Verse zeigt. Pauckstadt hat auf kurze, leicht zu verstehende und bequem zu variierende Beispiele Bedacht genommen.

2. Elementar- und Übungsbücher.

In neuen Auflagen sind erschienen das *Griechische Lese- und Übungsbuch für die 3. und 4. Klasse der Gymnasien zur Grammatik von Hintner* bearb. von Val. Hintner in 3. Auflage, von dem *Griechischen Übungsbuch* von Wolfgang Bauer der erste Teil *(Formenlehre)* in 9. Aufl. bearb. von Augustin Stapfer, die Aufgabensammlungen von Edmund Weifsenborn in 2. Aufl., nämlich 1. die *Aufgabensammlung zum Übersetzen ins Griechische im Anschlufs an die Lektüre der Obertertia behufs Einübung der unregelmäfsigen Verba und Wiederholung der gesamten Formenlehre*, um ein alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis vermehrt, und 2. die *Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische*, jetzt in 2 Teile geteilt, a) A. z. Ü. i. Gr. *im engen Anschlufs an Xenophons Hellenika für die Untersekunda der Gymnasien behufs Einübung der Kasuslehre* und b) A. z. Ü. i. Gr. *im engen Anschlufs an Herodots Geschichte Buch 6—9, Xenophons Memorabilien, Platon, Demosthenes und Thukydides für die oberen Klassen der Gymnasien*, Dr. Moritz Seyfferts *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. Durchgesehen und erweitert* von Dr. Albert von

Bamberg. 2. Teil: *Beispiele zur Syntax und zusammenhängende Übungsstücke* in 11. Auflage. Dem Ref. nicht vorgelegen hat die 1892 erschienene 10. Auflage von Gottfried Böhms *Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische für die oberen Gymnasialklassen, nach des Verfassers Tode von der 7. Aufl. an besorgt von* G. Stier.

Neu sind die *Zusammenhängenden Lesestücke zur Einübung der regelmäfsigen Formenlehre des attischen Dialekts* von Richard Gropius, welche zur Ergänzung der *griechischen Vorschule* desselben Verfassers (Jb. V, V 24) als Beilage zum Programm des Gymnasiums zu Weilburg erschienen sind.

Das Buch von Hintner, welches sich als 3. Auflage des Übungsbuchs bezeichnet, unterscheidet sich von dessen 2. Auflage (s. Jb. III B458, 58) sehr wesentlich und wird neben dieser nicht zu brauchen sein. Nicht einmal der Abschnitt A mit den Vorübungen im Schreiben und Lesen, im Lesen nach Quantität und Accent und in der Betonung ist ganz unverändert geblieben. Im Abschnitt B, den griechischen und deutschen Beispielen zur Einübung der Formenlehre, gehen die Änderungen so weit, dafs früher deutsche Stücke jetzt griechisch gegeben sind, namentlich die seltsamerweise früher in deutscher Sprache gegebenen Fortsetzungen griechischer Stücke.

Hervorgehoben zu werden verdient, dafs, während die 2. Auflage ausschliefslich zusammenhängende Stücke enthielt, welche freilich zum Teil kaum diesen Namen verdienten, die neue Auflage statt solcher vielfach Einzelsätze bietet. Man würde auch von den erhalten gebliebenen oder doch nur umgestellten zusammenhängenden Stücken manche recht gern entbehren. Stapfer, welcher dem Übungsbuch von Bauer griechisches Übungsmaterial in ausreichendem Umfange eingefügt hat, spricht sich mit Recht namentlich gegen ein zu frühes Heranziehen von zusammenhängenden Stücken aus. Wenn er es in dem Vorwort für ungereimt erklärt, einem Schüler, der im Deutschen bereits Perioden bilden, im Lateinischen die Bedeutung der tempora erfassen solle, Erzählungen in fast lauter Hauptsätzen, und diese im historischen Präsens oder in einem nicht bestimmbaren Imperfektum zu bieten, so fallen unter dieses Urteil nicht wenige von Hintners zusammenhängenden Stücken, und es wirkt erfrischend, wenn man aus der Stillosigkeit des zweiten Teils seines Buches zu den neu hinzugekommenen Abschnitten C und D übergeht, von denen der erste 297 nach den einzelnen Lesestücken geordnete Spruchverse, der zweite Xen. Anab. I, 1—4, 11 enthält.

Was den *Stoff* anlangt, so bezeichnete Buchholz a. a. O. S. 307 als wünschenswert, dafs die lateinischen und griechischen Übungsbücher sich zu antiquarischen Vorschulen gestalten möchten, und die Direktorenversammlung nahm die von Grofse formulierte Thesis an, dafs zur Besserung der Kenntnis des Altertums eine zweckmäfsigere Einrichtung der Übungsbücher für die unteren und mittleren Klassen im Lateinischen und Griechischen dadurch beitragen könne, dafs ihr Stoff mit nach sachlichen

Gesichtspunkten gewählt und gestaltet und der einschlägige Wortvorrat entsprechend berücksichtigt würde (S. 396). Eine geflissentliche und planmäfsige Berücksichtigung dieses Gedankens ist weder bei Hintner noch bei Bauer-Stapfer zu bemerken. Dafs auch zusammenhängende Stücke inhaltlos sein können, beweist unter anderm auch die No. 106 bei Hintner (ἐπιστολή), welche übrigens auch zeigt, wie leicht das Streben für die Durchnahme eines grammatischen Pensums recht viel sprachliches Material zusammenzubringen, zur Herstellung wenig griechisch klingender Texte verführen kann.

Nur Wörter, die dem Sprachgebrauch der Schulschriftsteller, namentlich des Xenophon angehören, zuzulassen, hat sich Stapfer zum Grundsatz gemacht; Hintner ist darin weitherziger.

Eine *Präparation* hat Stapfer in seinem Vokabularium nur zu den zusammenhängenden Stücken geliefert; sonst hat er den Wortvorrat ohne Rücksicht auf die Lesestücke nach grammatischen Kategorieen und innerhalb derselben alphabetisch geordnet. Unter dem Text giebt er zu den griechischen wie zu den deutschen Stücken vielfach die Vokabeln an. Dagegen giebt Hintner bis No. 79 zu je einem griechischen und deutschen Übungsstück einfach alphabetisch geordnete Vokabelverzeichnisse, ohne die Wortklassen und die grammatische Natur der Wörter zu unterscheiden. Von 80 ab ist der Schüler allein auf die alphabetischen Wörterverzeichnisse angewiesen, die auch bei Stapfer nicht fehlen. Stapfer hat in dem Vokabularium stammverwandte Wörter, welche schon dagewesen waren, über die neuen übergesetzt; Hintner hat vielfach aus dem Griechischen stammende deutsche Lehnwörter oder die entsprechenden lateinischen Wörter hinzugefügt.

Ein *syntaktischer* Vorunterricht im Anschlufs an das Lese- und Übungsbuch ist bei Hintner wie bei Stapfer vorgesehen, aber in verschiedener Weise. Stapfer hat 41 Paragraphen auf einzelne Abschnitte verteilt, denen sie als syntaktische Vorbereitung dienen, fast immer in der Form, dafs auf ein griechisches Beispiel die deutsche Übersetzung und dann die daran zu lernende Regel folgt. Dagegen giebt Hintner einen gegen die 2. Auflage vermehrten und vielfach veränderten *Syntaktischen Anhang*, der in systematischer Ordnung nur knappe Regeln mit Verweisungen auf die Nummern des Übungsbuchs enthält, in welchem dafür Beispiele zu finden sind, während umgekehrt im Übungsbuch in kleiner Schrift beigesetzte Nummern auf die 144 Paragraphen des Anhangs verweisen. Auch die nach den §§ 245—454 von Hintners Grammatik geordneten deutschen *Sätze zur Einübung der Hauptpunkte aus der Syntax,* welche, grundverschieden von den an Anabasis I und III angeschlossenen zusammenhängenden *Syntaktischen Aufgaben* der 2. Auflage, als Abschnitt E auf die ersten Kapitel der Anabasis folgen, verweisen hie und da auf die Paragraphen des *Syntaktischen Anhangs.*

Nachdem durch die Lehrpläne und Lehraufgaben (S. 28) die schriftlichen Übungen im Übersetzen ins Griechische ausdrücklich auf die

Klassen Untertertia bis Untersekunda beschränkt und für mündliche Übungen dieser Art in Obersekunda und Prima keine Zeit übriggelassen worden ist, sind die griechischen Übungsbücher für die oberen Klassen für Preufsen überflüssig geworden. Deshalb hat jetzt Edmund Weifsenborn die gröfstenteils — nur No. 61—81 lehnen sich an Herodot an — an die jetzt in Preufsen für Untersekunda kanonischen Hellenika angeschlossenen, von den *allgemeineren Übungsstücken* No. 82–129 abgesehen, der Einübung der Kasuslehre dienenden No. 1—129 seiner *Aufgaben* von den übrigen getrennt und durch ein besonderes Wörterbuch unabhängig gemacht, freilich auch die No. 130—285, welche aus Herodot (6—9), Xenophons Memorabilien, Platon und Thukydides entnommen und bis No. 189 einschl. für die Einübung der Moduslehre eingerichtet sind, besonders erscheinen lassen. Man mufs zweifeln, ob auch nur die Aufgaben des für Untersekunda bestimmten Teils und die Aufgaben für Obertertia, welche wie die anderen ausschliefslich aus zusammenhängenden Stücken bestehen, von so elementarer Art sind, dafs ihre Verwendung zu schriftlichen Übungen in Obertertia und Untersekunda eines preufsischen Gymnasiums gegenüber den Lehrplänen und Lehraufgaben wird gewagt werden können; diese vortrefflichen Bücher werden wohl ebenso wie der 2. Teil des Seyffertschen Übungsbuchs, welches in der 11. Auflage unverändert geblieben ist, künftig nur noch auf aufserpreufsische Gymnasien angewiesen sein.

3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts.

Es fehlt auch in der Litteratur des Jahres 1892 nicht an Empfehlungen der sogenannten Ahrensschen Methode des grammatischen Unterrichts (s. Jb. IV, V 27ff., V, V 28f.). Gronau sprach sich auf der mehrerwähnten Direktorenversammlung (S. 361) dahin aus, dafs wir zum Heile des Gymnasiums, zur Freude der Schüler, zur Erweiterung der Lektüre und somit zur besseren Einführung in das Altertum aufhören müfsten, griechische Grammatik als solche zu treiben, dagegen vom ersten Augenblick an Lektüre und an ihr zum Verständnis derselben Grammatik „tantum quantum satis“ und zwar induktiv, immer dessen eingedenk, dafs der Schüler diese Sprache pflege, um das Geschriebene zu verstehen, um ins Deutsche, aber nicht ins Griechische zu übersetzen. Von Homer, der, wie oben S. 7 berichtet, von dem Verf. des Artikels „Aus Schulbesichtigungs-Berichten“ (LL. 30 S. 14) als einzige Grundlage für den ganzen griechischen Unterricht in Tertia und im ersten Semester der Untersekunda in Anspruch genommen wird, giebt Gronau zu, dafs er vielleicht zu den Anfangsübungen „zu schade“ sei und möchte deshalb lieber den Anfang mit der Anabasis machen (vergl S. 373 Thesis 2 und S. 390), wogegen Buchholz bemerkt, dafs ihm, der die Anabasis liebe, auch diese noch lange nicht als ein für die Anfangsexperimente der Untertertianer satis vile corpus erscheine. Er vermöge die Vorteile nicht einzusehen, die ein echter antiker Schriftsteller als Mittel, die Sprachformen und die Elemen-

tarsätze der Syntax daran zu lehren, vor einem verständig geschriebenen Lesebuche bieten solle. Aus einem solchen können die Vorzüge der Anabasis als Anfängerlektüre ebenso gewonnen werden, und dafs dort die hier entgegentretenden Schwierigkeiten ausgeschieden seien, könne bei einer Lektüre für Anfänger nur gebilligt werden. Er will gerade, um der eigentlichen Lektüre einen lebhaften Fortgang und einen freudigen und eifrigen Betrieb zu sichern, die Schüler mit einem gewissen Schatze grammatischer Kenntnisse an sie heranführen (S. 388). Auf dem gleichen Standpunkt wie Buchholz stehen auch Waldeck in dem inhaltreichen Aufsatz *Die griechische Grammatik nach den neuen Lehrplänen* LL. 31 S. 80ff., O. May in dem Artikel *Zum griechischen Unterricht in Tertia* Gm. S. 831ff., ja auch der Verfasser der Schrift *Das Übersetzen ins Griechische und Lateinische. Pädagogische Gedankengänge eines Gymnasiallehrers* (S. 8). Durch die neuen Lehrpläne ist ja auch der Beginn des griechischen Unterrichts mit Homer oder Anabasis ganz ausgeschlossen und durch bestimmte Anordnungen über den Fortgang des Unterrichts in der Formenlehre Sorge getragen, dafs an die eigentliche Lektüre erst herangetreten werde, wenn im Anschlufs an ein blofses Lesebuch eine feste Grundlage grammatischen Wissens gewonnen ist. Nach den Preufsischen Lehrplänen und Lehraufgaben scheint es, dafs diese Art des Unterrichts in Obertertia fortgesetzt werden soll, bis auch die Verba auf *μι* und die wichtigsten unregelmäfsigen Verba des attischen Dialekts erlernt sind und dafs dann erst die Anabasislektüre beginnen soll. Allerdings soll dies bald geschehen, und dadurch wird die Frage nahe gelegt, in welcher Umfassung und in welchem Mafs von Einübung die Verba auf *μι* und die Anomala vor der Anabasislektüre erledigt werden sollen, eine Frage, mit welcher sich O. May a. a. O. S. 833f. und in teilweisem Gegensatz zu ihm M. Wetzel ebenda S. 837f. (vgl. Jb. IV, V, 25) beschäftigen. Was die Einübung der Formen überhaupt anlangt, so tritt G. Kanzow in dem schon angeführten Aufsatz *Der griechische Unterricht auf unseren Gymnasien*, der zwar nach dem von ihm mit Freuden begrüfsten Fortfall der grammatischen Prüfungsarbeit in Obersekunda, aber vor der Veröffentlichung der Lehrpläne und Lehraufgaben geschrieben ist, S. 28f. entschieden der Ansicht entgegen, dafs griechische Formen mit derselben Präzision eingeübt werden sollten wie lateinische, und behauptet, nicht die deutsche Form in griechische Laute zu kleiden, müsse das Ziel sein, sondern die griechische Form behufs des Verständnisses richtig zu erkennen; der Unterricht müsse weniger vom deutschen Wort und Satz als vom Griechischen ausgehen, nicht von „er ist erzogen worden“, sondern von **πεπαίδευται**; es genüge, wenn der Schüler πεφύλαχθε als zweite Person plur. perf. pass. erkenne; er brauche nicht die Bildungsgesetze zu beherrschen, die in dieser Form zur Anwendung gekommen seien. Auch Waldeck vertritt (LL. 31 S. 81) nachdrücklich den Grundsatz, dafs Formen und syntaktische Verhältnisse nur so gelernt werden sollen, dafs man sie beim Übersetzen sofort erkenne, nicht so, dafs man sie auch

beim Übertragen ins Griechische selbst richtig und mit einiger Geläufigkeit anwenden könne. So brauche über den Vokativ Sing. der 3. Dekl. nur gelernt zu werden, dafs er entweder dem Nominativ oder dem Stamme gleichlaute; bei welchen Wörtern dies oder jenes der Fall sei, und was für Besonderheiten in Bezug auf Wegfall von Endkonsonanten des Stammes und auf Accentuation vorkommen, brauche der Schüler nur dann zu wissen, wenn er die Vokative selbst beim Griechischschreiben anwenden müsse. Ähnlich sei es auch bei der Konjugation; man müsse sie nur von vorneherein nach ihren Bestandteilen vorführen und die Formen aus diesen zusammensetzen lehren und durch eine zweckmäfsige Anleitung zum Präparieren die Schüler streng daran gewöhnen, bei jeder Verbalform sofort die Flexionsbestandteile, sie vorn und hinten ins Auge fassend, abzulösen und so den Stamm, bezw. das Präsens gleichsam herauszuschälen. Aber Waldeck findet es anderseits selbstverständlich, dafs Formen wie ἐλήφθη, ἤλασε, ἔβη, welche die Schüler nicht so leicht enträtseln können, vor einer Lektüre, in der sie häufig vorkommen, erklärt und tüchtig auswendig gelernt sein müssen, und meint, dafs die Schüler die regelmäfsigen Flexionen vor Beginn der Xenophonlektüre mit einiger Schnelligkeit selbst müssen bilden können. Er empfiehlt zu diesem Zweck ein Aufsagen der Deklinations- und Konjugationsformen in Gruppen und in feststehender Reihenfolge der einzelnen Formen ohne zeitraubende Zwischenfragen des Lehrers.

Waldeck tritt auch dafür ein, dafs in Tertia nicht blofs wie die Lehrpläne und Lehraufgaben wollen, alle 14 Tage eine Übersetzung ins Griechische teils zu Hause, teils in der Klasse gemacht werde, sondern mindestens wöchentlich eine zu Hause anzufertigende selbständige Übertragung ganz einfacher deutscher Sätzchen ins Griechische. Es scheint aber, als wolle er von da ab das Übersetzen ins Griechische noch mehr beschränkt sehen, als in den Lehrplänen und Lehraufgaben geschehen ist; denn er ist der Meinung, dafs schon in Sekunda besondere grammatische Stunden nicht wünschenswert seien. Die für die Lektüre wichtigsten syntaktischen Erscheinungen müfsten schon in Tertia erledigt sein, und systematisch zusammengestellt sollten nur diejenigen Partieen werden, die im Griechischen wesentlich abweichen, und zwar dann, wenn man einmal an geeigneten Stellen in der Lektüre eine oder einige Stunden Halt mache. Es seien dann unter Benutzung des vorgekommenen Satzmaterials das eine Mal etwa das über Hauptsätze und deren Abhängigwerden Dagewesene, ein andermal die wichtigeren adverbialen Nebensätze, dann wieder die Tempuslehre, das Medium, die Lehre vom Infinitiv und Partizipium, womöglich mit den lateinischen verglichen, zu rekapitulieren und an Beispielen einzuüben. Auch die Repetition der Formenlehre könne auf den oberen Stufen immer nur im Anschlufs an die Lektüre stattfinden, nicht systematisch. Auch mit diesem Verfahren würden sich freilich häusliche Exerzitien noch vereinigen lassen, aber bei Waldeck ist davon keine Rede. Der schon erwähnte „Gymnasiallehrer“ geht allerdings noch weiter, indem er in der angeführten Schrift allem Übersetzen in die alten Sprachen

den Krieg erklärt, wogegen Koch a. a. O. S. 6 die Bemerkung nicht zurückhält, dafs es ohne die bisher geforderten Übersetzungen in das Griechische dem Lehrer mehr Mühe machen werde, die Schüler zu einem gründlichen Verständnisse der schwierigeren Schriftsteller anzuhalten, Uhlig a. a. O. S. 75 es für eine Bedingung eines wirklich erfreulichen Standes der griechischen Lektüre erklärt, dafs auch noch in den obersten Gymnasialkursen eine gewisse Zeit (etwa eine halbe Stunde wöchentlich) griechischen Schreibübungen gewidmet werde, weil seine Erfahrung lehre, dafs man bei Festhaltung dieser Übungen nicht blofs ungleich sicherer, sondern auch entschieden mehr lese, Goldmann a. a. O. für Sekunda fordert, dafs mindestens alle 14 Tage eine griechische Übung in der Schule im Anschlufs an den Schriftsteller geschrieben werde, und es weiterhin als wünschenswert bezeichnet, in den Primen die grammatische Sicherheit durch schriftliche Übungen zu erhalten. Dabei giebt Goldmann wie Uhlig die griechische Übersetzung als Prüfungsarbeit preis, schlägt aber vor, dafs der Lehrer, wenn er den ins Deutsche zu übersetzenden Text diktiert habe, dann noch eine ganz bestimmte Reihe von Fragen stelle, darunter in erster und zweiter Linie solche aus der Formenlehre und aus der Syntax. Dann erst werde ein Urteil möglich sein, ob der Schüler das Ziel des Unterrichts erreicht habe. Natürlich müsse so auch bei den in den drei obersten Klassen alle 4 oder 6 Wochen zu veranstaltenden Übungen im Übersetzen aus dem Griechischen verfahren werden. Damit würde sich sehr gut verbinden lassen, was der „Gymnasiallehrer“ S. 19 im Interesse der erforderlichen grammatischen Schulung fordert, dafs in besonderen Grammatikstunden an antike Texte sprachliche Übungen und Betrachtungen angeknüpft würden.

Einen Ersatz für Übersetzungen ins Griechische oder eine Vorbereitung auf die an die Lektüre angeschlossenen Extemporalien bilden Übungen im *Rückübersetzen*, über welche W. Bauder (s. oben) und O. May (Gm. S. 801 und 834) einiges bemerkt haben.

Über den *syntaktischen Unterricht*, der in Tertia im Anschlufs an Lesebuch und Anabasis mit der Durchnahme der Formenlehre zu verbinden ist, geben A. Joost in dem *Schlufsergebnis* seiner Statistik S. 337 ff. und Waldeck a. a. O. S. 94 ff. beachtenswerte Winke.

Über das Mafs, in welchem die *Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung* in den Unterricht hineinzuziehen seien, gehen die Meinungen immer noch sehr auseinander. Joh. Krafsnig will a. a. O. S. 93 eine wissenschaftliche Behandlung der Formenlehre nur für die höheren Unterrichtsstufen zugestehen. Nach zweijährigem griechischen Unterricht könnten die Schüler durch einzelne Beispiele auf die organische Entwicklung der mannigfachen Sprachformen (die homerische Sprache zwinge dazu) aufmerksam gemacht und selbst die deutsche Sprache zur Vergleichung herangezogen werden; aber die Vertrautheit mit den wirklichen Sprachformen werde durch deren Analyse nicht gefördert; für den Schriftsteller selbst sei das Wort eine Type, und wir müfsten froh sein,

wenn der Schüler nur deren Bedeutung richtig fühle. Alles andere gehöre in die Sprachwissenschaft, von der ein Gymnasiast nichts zu wissen brauche, um die Klassiker mit Nutzen zu lesen, so wenig als die Alten selbst davon mehr als eine Ahnung gehabt hätten. Auch Waldeck, der, wie schon bemerkt, eine, vielleicht auch von Krafsnig nicht verurteilte, Zerlegung der Formen in ihre Bestandteile für sehr wichtig erklärt, will damit noch nicht einer sprachwissenschaftlichen Betrachtung das Wort reden, welche die Gesetze über die Entstehung der zu lernenden Formen in der geschichtlichen Entwicklung der Sprache erkennen lehre, und weist an Beispielen nach, wie das Zurückgehen auf ältere Entwicklungsstufen, die dem Schüler überhaupt nicht begegnen oder noch nicht begegnet sind, den Lernprozefs nur aufhalte. Erst bei der Betrachtung der homerischen Formen sei es zweckmäfsig, auf deren Zusammenhang mit den jüngeren attischen erläuternd hinzuweisen, wie auch der „Gymnasiallehrer“, während er findet, dafs im allgemeinen die Ergebnisse der vergleichenden Grammatik für die Schule nicht mit Erfolg zu verwenden seien, doch anerkennt, dafs sich bei der Einführung in den homerischen Formenreichtum vielfach Gelegenheit biete, lehrreiche Einblicke in die historische Grammatik, in das Wirken bestimmter Lautgesetze u. s. w. mit Vorteil zu eröffnen. Dagegen möchte Lattmann in dem Artikel *Kürzung der Grammatik als ein Ergebnis der Reform des höheren Schulwesens* LL. 29 S. 110 die denkbildende Kraft des grammatischen Unterrichts dadurch gesichert sehen, dafs er mit der Sprachwissenschaft durchdrungen werde und zwar mit der sprachvergleichenden Seite derselben, und tadelt es, wenn man sich dieser Forderung mit dem Hinweis darauf entziehe, dafs der Lehrer auf den oberen Stufen von den Resultaten der Wissenschaft den Schülern mitteilen könne, soviel angemessen erscheine. An die Stelle des blofsen Memorierens solle das „judiziöse Lernen“ treten. Wenn dieses einiges neue Wissen als Mittel der Auffassung verwende, so dienen diese Mittel anderseits zu einer Verminderung des Auswendiglernens und fördern die Aneignung. Auch bei diesem Verfahren werde eine tüchtige Kenntnis der Grammatik erzielt, wenn auch nicht die bisher so hoch gestellte „Schlagfertigkeit“ für die „Extemporalien“; denn Schüler, welche methodisch darauf eingeschult seien, mit judicium zu operieren, würden mehr geneigt bleiben sich zu besinnen und sich nach den Gründen umzusehen, als solche, welche das Einzelne ohne weiteres aus den Vorratskammern des Gedächtnisses hervorzulangen einexerziert seien. Dafür aber würden jene der Forderung einer deutschen Übersetzung, welche ein klares Verständnis des Inhalts und seiner sprachlichen Form durch eine idiomatisch korrekte Wiedergabe in der Muttersprache bekunde, leichter genügen.

VIII. und IX.

Französisch und Englisch

H. Löschhorn.

I. Allgemeines.

1. Die preufsischen Lehrpläne.

Nicht alle Schulmänner Preufsens haben zu den neuen Lehrplänen die Stellung eingenommen, die Fauth in dem Aufsatz *Unsere Stellung zu den neuen Lehrplänen* in den BhS. als die seinige angiebt: „Wir müssen in redlichem Versuch feststellen, wie wir mit den Plänen der Jugend und dem Staate dienen. Ist das mehrere Jahre geschehen, dann kann die Kritik wieder das Wort ergreifen.“ Man hat vielmehr die Kritik schon jetzt nicht unterdrückt. Nach Ohlert Z. f. frz. Spr. u. Litt. 14, 221 tragen die Lehrpläne überhaupt nur das Gepräge des Übergangs: die unaufhaltsame geistige Entwicklung wird binnen kurzem ihre Umgestaltung im Sinne unseres heutigen Wissens herbeiführen. Einen Fortschritt auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts nach Ziel und nach Methode bedeuten sie F. Tendering, *Der französische Unterricht nach den neuen Lehrplänen* ebenda 81—94. Freilich verwahrt auch er sich dagegen, dafs sie Definitives bieten oder gar die freie Bewegung des Lehrers hemmen könnten. Die Einbufse, welche das Französische an Stundenzahl gelegentlich erlitten, lege den Lehrern einer Anstalt die Pflicht einheitlichen Zusammenarbeitens auf; auch dürfe nicht nach alter Weise all und jeder mit dem französ. Unterricht betraut werden: „ohne vollkommen durchgebildete Lehrer des Französischen lassen sich die Ziele dieses Unterrichts an keiner Schule, auch am Gymnasium nicht, erreichen.“ Die Stoffverteilung der Lpl. betrachtet Tendering nur als einen Vorschlag, „der im ganzen wesentliche Vorzüge hat, von dem ich aber in Einzelheiten abweichen mufs.“ Wenig empfehlenswert erscheint die Verteilung der sogen. unregelmäfsigen Verba auf UIII und OIII des Gymnasiums und Realgymnasiums; Verf. schliefst die Einübung dieser Verba an ihr zufälliges Vorkommen in der Lektüre der UIII und meint, dafs damit die Aufgabe bewältigt werden könne, eine Ergänzung in OIII nicht er-

forderlich sei. Er verbreitet sich ferner über die auf die schriftlichen Arbeiten bezüglichen Anweisungen, freut sich der erhöhten Bedeutung, die man den Sprechübungen gegeben, und der centralen Stellung der Lektüre, und begrüfst die Forderung einer engen Verbindung von Lektüre und Geschichte. Vom Standpunkte des Vereins für Schulreform erörtert F. Pietzker, *Die neuen Lehrpläne für die preufsischen höheren Schulen*, im Organe dieses Vereins RhS. 4, 1—11 die bekannten Verfügungen. Auch die an den neusprachlichen Unterricht gestellten Forderungen werden von seiner Rüge getroffen. Statt der Übersetzung aus dem Französischen, die bei der Gymnasialabgangsprüfung anzufertigen ist, wünscht er eine Übersetzung ins Französische, da der Schüler die Fähigkeit, einen zusammenhängenden Gedankengang auch durch eine Umhüllung hindurch zu erkennen und ihn unter verständiger und gewandter Benutzung der eigenen Sprache in neuer Gestalt wiederzugeben, schon durch die Übersetzung aus dem Griechischen dargethan hat. Auch mit dem Hinausschieben des französischen Unterrichts nach der Quarta des Gymnasiums und Realgymnasiums vermag sich der Verf. im Prinzip nicht einverstanden zu erklären, doch habe es, solange man sich nicht dazu verstehen will, dem Latein die Stellung der zuerst auftretenden Fremdsprache zu entziehen, in der That eine gewisse Berechtigung, das Französische nicht allzu bald dem Latein folgen zu lassen. Den Abschlufs des grammatischen Unterrichts mit dem Ende des sechsten Schuljahrs erreicht das Gymnasium nur durch gewaltsames Zusammendrängen der Pensen „Derselbe Stoff, der bisher auf die Klassen V bis OII sich verteilend, in 17 Wochenstunden zu behandeln war, soll fortan in einem oben und unten um je eine Klassenstufe verkürzten Kursus von im ganzen 13 Wochenstunden erledigt werden.“ Verf. kann auf Grund eigener Erfahrung versichern, dafs die Aufgabe bisher schon wenig dankbar gewesen ist, die Möglichkeit, sie unter den neuen, ungünstigeren Verhältnissen zu lösen, hält er beinahe für ausgeschlossen. In Bezug auf einen der hervorgehobenen Punkte sei erwähnt, dafs auf dem Französischen Gymnasium in Berlin fortan in Sexta mit dem französischen, zwei Jahre später in Quarta mit dem lateinischen Unterricht begonnen werden soll. — Ein ungenannter Freund des Lateinischen spricht in dem Aufsatze *Das Latein auf dem Realgymnasium* PW. 1, 243 den Wunsch aus, die Unterrichtsstunden in dieser Sprache am Realgymnasium nicht nur in den unteren Klassen, sondern durchweg zu vermehren und den Mehrbedarf an Zeit auf Kosten einer anderen Fremdsprache zu decken. Diese Sprache soll das Englische sein, das nur in OII und I fakultativ mit zwei Wochenstunden zu betreiben sei. Es dürfte dann freilich nicht ausgeschlossen sein, dafs auch auf dem Realgymnasium Zustände einreifsen, wie sie Kr *Fakultativer Unterricht im Englischen* PW. 1, 276 f. hoffentlich etwas übertrieben geschildert hat!

Eine äufserst wohlwollende Beurteilung erfahren die Lehrpläne von zwei Österreichern, A. Bechtel und M. Glöser *Die Neuorganisation*

des höheren Schulwesens in Preufsen im Vergleich mit den in Österreich herrschenden Einrichtungen ZR. 17, 257. Die Herren atmen offenbar leichter, seitdem sie wissen, dafs die preufsische Schule nicht der allerradikalsten Reform preisgegeben ist. Wer dem neusprachlichen Unterricht die Rolle zu vindizieren wünscht, welche diesem in einer französischen oder englischen Sprachschule zufällt, müsse sich durch die mafsvolle preufsische Reform arg getäuscht sehen! Werde doch den Lehraufgaben für die Oberrealschule als oberster Grundsatz vorangestellt, dafs hier das Französische bezüglich der sprachlich logischen Schulung dieselbe Aufgabe zu lösen habe, wie an lateinlehrenden das Lateinische, und dafs daher das System der Grammatik als solches zur Erkenntnis gebracht werden müsse. Ferner wird gelobt, dafs die der Oberrealschule zugewiesenen Sprechübungen nur als Vorbereitung auf die im Verkehr mit Franzosen und Engländern zu erwerbende volle Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Fremdsprachen angesehen werden. Dafs die Lehrpläne sehr wichtige Zugeständnisse der Reform gegenüber enthalten, haben die Verf. übersehen und Selbstverständliches, wie die Rolle des Französischen an der Oberrealschule, ohne Grund in den Vordergrund gedrängt. Ganz schief ist der Schlufs aus der Verbreitung der Lehrbücher von Ploetz auf die Stellung des „preufsischen Lehrkörpers" zur Reform. Die Verf. kennen wahrscheinlich die Schwierigkeiten nicht, die mit einer Neueinführung verbunden sind, und verschweigen, dafs die Regierung überall Versuchen mit neuen, im Sinne der Reform abgefafsten Lehrbüchern aufs liberalste Vorschub geleistet hat.

Eine wichtige Aufgabe war es, den Unterricht in den neuen Sprachen auf den verschiedenen Kategorieen der höheren Schulen den neuen Lehrplänen anzupassen. Für die Gymnasien hat sich G. Strien durch Veranstaltung einer besonderen Ausgabe seines Elementarbuchs und durch eine Programmabhandlung: *Der französische Anfangsunterricht am Gymnasium nach den neuen preufsischen Lehrplänen* dieser Mühe unterzogen. Mit Geschick und Umsicht weifs er darin den verschiedenen Anforderungen gerecht zu werden und sich des Vorteils zu bedienen, den ihm die lateinischen Kenntnisse der Quartaner gewähren. Auch die Programmabhandlung von Otto Josupeit, *Der französische Unterricht im Gymnasium nach der Schulreform von 1892* gehört hierher. Die Arbeit zerfällt in zwei Teile. I. Der grammatische Unterricht. Sichtung des grammatischen Stoffes erweise sich nunmehr als notwendig; nur der für das Übersetzen aus dem Deutschen und für den selbständigen Gebrauch der Sprache unerläfsliche Lernstoff sei zu übermitteln. Bei der Behandlung des regelmäfsigen Verbs habe sich die Heranziehung von Lautregeln als Erschwerung erwiesen (?), daher solle man zu der Ableitung von Grundformen zurückkehren. Bei der Bestimmung des Geschlechts der Substantive sei wie bei Aneignung des Wortschatzes Hinweis auf das Lateinische erspriefslich. Wo neben einer unregelmäfsigen (Verf. meint, vom Deutschen abweichenden) Konstruktion auch die regel-

mäfsige zulässig ist, hat sich die Lerngrammatik (Gegensatz: das aus d Lektüre entnommene Regelwerk) auf die letztere zu beschränken. D Tempuslehre sei an das Lateinische anzulehnen; bei der Lehre vom A tikel verzichte man auf die Ländernamen, die ohne Artikel stehen, u. und gestalte die Lehre vom Pronom conjoint einfacher als bisher. II. D methodische Unterricht in Quarta. Der Lektüre einer vom Verf. für d Anfangsunterricht zugeschnittenen Robinsonade geht eine grammatisc Unterweisung voraus, durch die dem Schüler die Kenntnis der gebräu lichsten Formen von avoir und être, des Indikativs der ersten Konju tion, der Deklination des Substantivs und Adjektivs, des demonstrativ und possessiven Fürworts und der gebräuchlichsten Präpositionen u Konjunktionen vermittelt wird. Wenn die ersten zwanzig Paragraph der Lektüre erledigt sind, tritt ein zweiter, später ein dritter „Vorber tungskursus" ein. Das ist nun freilich ein eigentümlicher Anschlufs d Grammatik an die Lektüre! S. 11 f. bieten das vom Verf. zu dem nannten Zweck zusammengestellte Elementarbüchlein; es enthält auf der hübschen Erzählung von Robinson einige Fabeln und einige an je angeschlossene Übungsstücke zum Übersetzen ins Französische, endli Präparation und Vokabular zur Einübung der Grammatik. — Ferner schäftigt sich Dr. Oskar Knuth *Zum Betriebe des französischen Unte richts auf Gymnasien (nach den neuen Lehrplänen)* mit dieser Fra Die Abhandlung erschien als Beilage zum Jahresbericht des Gym. Steglitz. Knuth erörtert das Ziel, das die Lehrpläne dem franz. Unt richt stecken, und beschreibt das sich daraus ergebende Lehrverfahr Er gesteht der sog. neueren Methode für die Mittel- und Oberstufe bedingt den Vorzug zu; doch müsse „trotz allem, was man dagegen e gewendet hat, für die Unterstufe die Seidenstücker-Ploetzsche Metho wenn sie den Bestrebungen der Neuerer auch nur in beschränktem Ma gerecht wird, als äufserst zweckmäfsig bezeichnet werden." Sie besi den Vorzug, die Grundlage für den weiteren Fortschritt selbst zu schaff indem sie den Schüler nötige, von Anfang an auf eigenen Füfsen stehen, und niemals eine Leistung von ihm verlange, die er nicht eigenen Kräften nach dem bereits Erlernten zu vollbringen imstande wä Gerade diesen Vorzug würde Ber. für die rein analytische Methode Anspruch nehmen. K. läfst glücklicherweise daneben möglichst Übungen in der fremden Sprache selbst anstellen. So ist sein Schü wenigstens nicht ganz unvorbereitet, wenn in OIII plötzlich ein ande Lehrverfahren einsetzt, das die Lektüre in den Vordergrund rückt, Spre übungen daran anknüpft und die sich im Lesestoff bietenden syntaktisch Erscheinungen induktiv erfafst; empfehlenswerter erscheint freilich au hier dem Verf., sie an Musterbeispielen, denen er überhaupt grofsen W beimifst, einzuüben. Er hält für die Mittel- und Oberstufe eines Gy nasiums keines der vorhandenen Lehrbücher für geeignet, da sie zu u fangreich sind und den Verhältnissen dieser Anstalten nicht hinlängl Rechnung tragen. Es ist daher auf dem Steglitzer Gymnasium nach

Verf. Vorschlag von der Einführung eines besonderen Lehrbuchs Abstand genommen; „die für die Klassen vorgeschriebenen Regeln“ werden den Schülern durch systematisch geordnete Musterbeispiele zugeführt, diese aber diktiert. Auch die Ausführungen des Verf. über Aussprache und Lesestoff fordern zuweilen Widerspruch heraus. Die Behauptung, dafs alle fachkundigen Lehrer von der Schädlichkeit der Aussprachebezeichnung im Lehrbuche überzeugt sind, dürfte doch nicht ganz richtig sein! Gegen die zur Lektüre vorgeschlagenen Werke läfst sich vom Standpunkte der Reform vieles einwenden: hinzusetzen möchte Ber. nichts, um so mehr aber streichen. Was über schriftliche und mündliche Übungen beigebracht wird, mufs gebilligt werden.

Die *Bemerkungen zum französ. Unterricht am Gymnasium* vom Gymnasiallehrer Dr. Knigge ziehen die Lpl. nur gelegentlich heran; im wesentlichen wenden sich die wenigen Seiten gegen Plattners Elementarbuch und Schulgrammatik. Mit der Forderung der Lpl., dafs schon im ersten Jahre Versuche im Sprechen in jeder Stunde angestellt werden sollen, völlig übereinstimmend, schildert Dr. E. Weber, *Bemerkungen über den Anfangsunterricht im Französischen* das auf dem Französ. Gymnasium zu Berlin in Sexta übliche Lehrverfahren in anschaulicher Weise; er begründet die Notwendigkeit, den Gymnasiasten im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache zu üben, und erweist, dafs auch bei verminderter Stundenzahl das von den Lpl. gesteckte Ziel erreicht werden kann, zumal in wohlüberlegter Mäfsigung und richtiger Abschätzung des Erreichbaren selbst für die oberen Klassen die Übungen im Sprechen auf Frage und Antwort beschränkt worden sind (S. 10). Nur soll man nicht mit dem Sprechen anfangen, nachdem der grammatische Unterricht bereits zur Syntax vorgedrungen ist, sondern auf der untersten Stufe, an dem ersten Tage. Wie dies anzustellen ist, lehrt der Verf. voll Überzeugung von der Berechtigung seines Strebens, voll Liebe zur Jugend, voll Hingabe an die Aufgabe. Für eine angenehme Stunde sei ihm Dank gesagt!

Die Programmabhandlung von Rud. Ispert, *Der französische Unterricht an der höheren Bürgerschule* war schon vor der Veröffentlichung der Lpl. gröfstenteils niedergeschrieben, steht aber mit ihnen in allen wesentlichen Punkten im Einklang. Man kann von einer solchen Abhandlung, die den Zweck verfolgt, den Eltern der Schüler über Stellung und Bedeutung einer Disziplin im Unterrichtsbetriebe Aufklärung zu geben, nicht sonderlich Neues erwarten. Verf. betont die Thatsache, dafs dem Französischen an der höheren Bürgerschule die Rolle der formalen Schulung zufällt, und leitet daraus die Notwendigkeit her, den Schülern in den franz. Stunden eine grammatisch-logische Durchbildung angedeihen zu lassen. Die dafür beigebrachten Gründe befriedigen nicht; dem einzig wahren läfst er zu wenig Beachtung zu teil werden: dafs nämlich dem Französischen als der ersten Fremdsprache an einer lateinlosen Schule eben die Rolle des Latein unwillkürlich zufallen mufs. Im übrigen steht

der Verf. auf dem Standpunkt einer gemäfsigten Reform: Beschränkung der Grammatik auf das Notwendigste, centrale Stellung der Lektüre, auch Übersetzung in die Fremdsprache werden von ihm als nötige Forderungen hingestellt. Auch L. Bahlsen hat in der Programmabhandlung *Der französische Unterricht nach den Grundsätzen der Reformer* im wesentlichen die lateinlose Realschule im Auge. Die Schrift ist dann erörter u. d. T. *Der französische Sprachunterricht im neuen Kurs* erschienen Verf. legt dar, dafs zwar auf der lateinlosen Realschule die sprachlich logische Schulung der Zöglinge durch systematische Behandlung de französischen Grammatik erzielt werden mufs, dafs diese Aufgabe in dessen keineswegs die Anwendung einer analytisch-induktiven Method ausschliefst. Vielmehr entspräche keine andere Methode so gut wie die den Bedürfnissen der Realschule, wo „die Unmittelbarkeit der Betrac tung der Sprache, die Übung in dem Gebrauch derselben das Gege gewicht bildet gegen das in sich gekehrte Denken in mathematisch Formen“. Bahlsen schildert nun ausführlich den Lehrgang, den die Re schule im Französischen einzuschlagen hat und der mit Hilfe der ana tischen Methode diese Anstalt die ihr durch die Lpl. gesteckten Zi erreichen läfst. Er berührt dabei manche in der Reformlitteratur me fach erörterte Fragen, so dafs die Schrift mitunter über den Rahmen ei didaktischen Anleitung hinauswächst.

Die neuen Lehrpläne stellen indessen nicht nur an die Methode c neusprachlichen Schulunterrichts von den früheren abweichende Forderung sondern in erheblicher Weise auch an den Lehrer. Dies nachzuweis machte sich St. Waetzoldt zur Aufgabe in dem auf dem Berliner N philologentage gehaltenen Vortrag *Die Aufgabe des neusprachlich Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer.* Vgl. Vietor, Die n. Spr. 48; Neuphilol. Cbl. 6, 326; Dtsche Lit.-Z. 1893 No. 8; Zt. f. nfr. S u. Litt. 15 Heft 2 (Stengel) u. a. m. Waetzoldt fafst die Aufga eines Lehrers der neueren Sprachen an unseren Schulen als eine durc aus ideale auf. Bisher erblickte man eine solche wohl im Betrieb d Muttersprache, der klassischen Sprachen, der Geschichte, nicht aber i französischen oder englischen Unterricht. Und doch ist dies in hohe Grade der Fall. Der Lehrer der neuen Sprachen verbindet seine Schül mit der Kulturwelt der Gegenwart aufserhalb seines Vaterlandes, ergänzt die nationale Bildung zur Weltbildung; er erzieht im Knaben d bewufsten Mitarbeiter an den grofsen gemeinsamen Aufgaben der Mens heit, indem er mittels der fremden Sprache und der in ihr geschrieben Werke ihm das freie Verständnis für die eigenartige Kultur, für Heim Leben und Sitte der beiden gröfsten mitlebenden Völker zu erschliefs trachtet. An bescheidener Stelle sind die Lehrer der neuen Sprach Vermittler des Völkerverständnisses, Förderer des Völkerfriedens. dieser hohen Aufgabe sind sie nunmehr anders als bisher vorzubereit die rein theoretische, philologische Ausbildung ist nicht mehr hinreiche Praktische Seminare sind neben den bestehenden wissenschaftlichen

forderlich, um im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache zu unterweisen und in die moderne Litteratur, Länderkunde, politische und kulturgeschichtliche Entwickelung Englands und Frankreichs einzuführen. Wünschenswert ist, dafs den Lehrern der neueren Sprachen Mittel gewährt werden, um sich durch einen Aufenthalt im Auslande in der Sprache zu üben, Land und Leute zu studieren, bezw. haben Lehramtskandidaten einen Teil des Probejahrs in England oder Frankreich zuzubringen. Im Examen ist Kenntnis der Kulturgeschichte und Landeskunde Englands oder Frankreichs zu verlangen. Mit Waetzoldts Thesen berühren sich die von Rambeau derselben Versammlung vorgelegten; vgl. Neuphilolog. Cbl. 6, No. 8. Engl. Stud. 17, 338. Phonet. Stud. 6 Heft 1.

2. Aufserpreufsische Lehrpläne.

Die freilich noch nicht endgültig festgestellten Lehrpläne für die sächsischen Gymnasien verschieben den Anfangsunterricht im Französischen von V nach IV, vornehmlich mit Rücksicht auf die übrigen gröfseren Bundesstaaten. Auf Französisch-Sprechen soll mehr Wert gelegt werden als bisher, ohne jedoch den ganzen Unterrichtsbetrieb unter diesen Gesichtspunkt zu stellen. Die Anwendung der sog. analytischen Methode wird gestattet, wenn sich die Fachlehrer eines Kollegiums einmütig dafür erklären. Den französischen Skripten in Prima und dem Reifeskriptum soll kein entscheidender Wert für die Censur beigelegt werden — vielleicht wird man diese Forderung ganz fallen lassen, wenn es nach der weiteren methodischen Umgestaltung des Fachs angezeigt erscheinen oder von den Fachlehrern gewünscht werden sollte. Die Quarta hat in fünf Wochenstunden die Lautlehre, die regelmäfsige Formenlehre und im Anschlufs an den Übungsstoff die wichtigsten syntaktischen Regeln zu übermitteln; in UIII (3 St.) wird die unregelmäfsige Formenlehre, daneben Syntaktisches wie in Quarta gelegentlich behandelt; OIII und die Sekunden geben die Syntax wesentlich auf induktivem Wege. Für die Lektüre bis UII inkl. wird ein Lesebuch empfohlen; die Lektüre eines Schriftstellers darf in der Regel erst in OII beginnen und auch hier sind nur leichte Historiker zulässig. Auf Hör- und Sprechübungen soll überall mehr Gewicht gelegt werden als bisher. Seltener vorkommende Einzelheiten der Formenlehre und der Syntax sind erst bei gegebenem Anlafs zu besprechen, nicht im Zusammenhange mit den gangbaren Spracherscheinungen. Im Englischen, das mit 5—6 Wochenstunden in den drei obersten Klassen auftritt, wird korrekte Aussprache, einige Kenntnis der Grammatik, Fähigkeit, ein leichteres Prosawerk mit Hilfe von Wörterbuch und Grammatik ordentlich zu verstehen, als Endziel hingestellt. Einer Kritik unterwirft diese Lehrpläne, soweit sie sich mit dem neusprachlichen Unterricht beschäftigen, R. Mahrenholtz PW. 1, 150; 158. Er tadelt vor allem, dafs der Anfang des französischen Unterrichts nach Quarta verlegt werden soll; der Betrieb des Französischen als der ersten Fremdsprache

in Sexta wäre ihm sympathischer. „Man hat in neuer Zeit so viel von der verstärkten Pflege der modernen Kultursprachen geredet und eine Zeit lang auch die Stundenzahl des Französischen vermehrt. Jetzt aber hat diese hochwichtige Sprache, welche noch heute die Pforten der europäischen Gesellschaft erschliefst, gegenüber der alten Vernachlässigung nichts gewonnen, ja durch den späteren Anfang nur verloren.“ Die Forderung das Sprechen mehr zu pflegen als bisher, hat nach Mahrenholtz nicht viel zu sagen - es hiefse nichts als: mehr als fast gar nicht! Auch vermifst er die Betonung des modernsten Französisch, wie es heutzutage in Paris gesprochen wird. Das Zugeständnis, die analytische Methode bei einmütigem Beschlusse der Fachlehrer anwenden zu dürfen, nennt M ironisch schwerwiegend: kenne er doch mehr als ein Gymnasium, an dem es so viele Fachlehrer des Französischen gebe wie Klassen oder Klassen abteilungen! Die Anforderungen der Pläne an die Quarta seien unte normalen Verhältnissen nicht durchführbar und verleiten zu hastiger Obe flächlichkeit. Im Lehrplan für das Englische stehe die Forderung ein korrekten Aussprache in keinem Verhältnis zu den geringfügigen A sprüchen, einige Kenntnis der Grammatik und Fähigkeit, ein leicht Prosawerk mit Hilfsmitteln zu verstehen.

Aus den Neuen Lehrplänen der Hamburger Höheren Bürg schulen u. s. w. wird folgende Stundenverteilung ersichtlich:

	VI	V	IV	III	II	I	Zusammen
a) Realschulen in Hamburg:							
Französisch:	6	6	6	5	5	5	33
Englisch:	—	—	4	4	4	4	16
b) Realschulen in Cuxhaven.							
Französisch:	—	—	7	6	6	6	25
Englisch:	6	6	3	3	3	3	24

Die Realschule in Cuxhaven ist mit Lateinabteilungen verseh Latein lernende Schüler haben in IV nur 4 Stunden Französisch. — D von Ostern 1892 ab geltende Lehrplan des Realgymnasiums Altona unterscheidet einen gemeinsamen Unterbau (VI, V, IV), Realschule (UIII, OIII, UII) und das Realgymnasium (UIII bis O Die Verteilung der neusprachlichen Lehrstunden ist folgende.

Unterbau:	VI	V	IV
Französisch:	6	6	5
Englisch:	—	—	4
Gesamte Stundenzahl:	30	31	31

Realschule:	UIII	OIII	UII
Französisch:	6	6	5
Englisch:	5	4	5
Gesamte Stundenzahl:	33	33	33

Realgymnasium:	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI
Französisch:	4	4	4	4	4	4
Englisch:	3	3	3	3	3	3
Gesamte Stundenzahl:	33	33	34	34	34	34

Die in Österreich bestehenden, auf die Instruktionen fufsenden Lehrpläne haben, wie W. Swoboda ZR. 16, 641 f. nachweist, durch einen unlängst veröffentlichten Erlafs über das Aufgabenwesen (ZR. 16, 28) eine tiefgreifende Änderung erfahren, Instruktionen und Erlafs stehen sogar vielfach im Widerspruch. Während jene verlangen, dafs die mündlichen und schriftlichen Aufgaben ineinandergreifen und den in mehreren Lehrstunden verarbeiteten Stoff wiederholend überblicken lassen, soll nach dem Aufgabenerlafs im Französischen und im Englischen jedesmal in der Elementarklasse schon nach einem Vierteljahr (von Weihnachten ab) wöchentlich je ein kurzes Diktat im engsten Anschlufs an gut durchgearbeiteten Lehrstoff, im zweiten Semester sogar zwei Diktate wöchentlich gegeben werden; den Stoff zu Schulaufgaben sollen auswendig gelernte zusammenhängende Stücke und die schriftliche Beantwortung in der Fremdsprache gestellter Fragen darbieten. Dadurch erhält das Memorieren offenbar eine viel wichtigere Bedeutung als bisher, es ist zu dem hervorragendsten Mittel der Spracherlernung erhoben: denn alle Aufgaben hängen zuerst unmittelbar, dann mittelbar von der Pflege des Memorierens ab. „Die Verarbeitung des Stoffes zu den Diktaten und den Schulaufgaben wird daher den Unterrichtsgang so wesentlich beeinflussen, dafs die Lektüre, die Erklärung, die ganze Arbeit, durch welche der Memorierstoff zu vollem Verständnis des Schülers gebracht und sein Ohr und sein Auge zur Aufnahme in das Gedächtnis geeignet gemacht werden, zur Hauptsache des Unterrichts erhoben und den gröfsten Teil des Unterrichts in Anspruch nehmen werden. Die Vorarbeiten des Memorierens, dieses selbst und die davon abhängigen Aufgabenthemen, die mit dem übrigen Unterrichtsgang in inniger Verbindung stehen sollen und müssen, beruhen auf dem Prinzip der gedächtnis - gewohnheitsmäfsigen Aneignung des Sprachstoffes, ermöglichen einen mehr als bisher gleichmäfsigen, naturgemäfseren und für die Jugend fafslicheren Unterrichtsgang, wie er nach dem Aufgabenerlafs sein soll, aber sie widersprechen grundsätzlich der Idee der in den Instruktionen rein durchgeführten synthetisch-konstruktiven Methode.“ Der Unterricht mufs infolgedessen mancherlei Änderung erfahren. Der Unterricht in der Aussprache mufs fortan „in einem Gusse“ erledigt werden; das Lesen wird von Anfang an rein praktisch betrieben werden, ohne den Unterricht mit Leseregeln zu beschweren. In der Grammatik wird man nicht mehr den unregelmäfsigen Formen mit Vorsicht aus dem Wege gehen, da sie „ihrer Mehrzahl nach das Hauptelement der üblichen Phraseologie ausmachen“. Die Lehrziele der einzelnen Klassen werden verschoben. Bisher galt im ganzen Unterrichtsgang das Prinzip der leicht kontrollierbaren Teilerfolge, nach dem Aufgabenerlafs mufs dieses Prinzip fallen. Es hat sogar kaum noch Sinn, von einer Ober-, Mittel- und Unterstufe zu reden, da Aufgaben, die früher in die Mittelstufe verlegt wurden, jetzt bereits in den beiden ersten Klassen zu lösen sind. Indem der Aufgabenerlafs praktische Sprachfertigkeit verlangt, bringt er eine Umgestaltung des zur Aneignung

gelangenden Wortschatzes zuwege; er wird auch nicht mehr dur
sprachwissenschaftliche Bande, sondern durch logische und psychologisc
Kategorieen zusammengehalten werden. Die Präparation gestaltet si
fortan zu einer Wiederholung des in der Schule verarbeiteten und s
gleich richtig Überlieferten, das durch gemeinsame Arbeit von Schül
und Lehrer hergestellt wurde. Durch die Verwendung der fremdsprac
lichen Frage wird die bisherige Stellung der Muttersprache sehr bee
trächtigt, dagegen die ausschliefsliche Verwendung der Fremdsprache a
Unterrichtssprache vorbereitet. — Die Schädigung der Mutterspra
scheint nun freilich nicht sonderlich grofs, wenn man bedenkt, dafs d
bewegliche Arbeiten mit Frage und Antwort im höchsten Grade geist
bildet.

A. Würzner, *Ein Erlafs des österreichischen Unterrichtsminist
riums betreffend die schriftlichen Arbeiten aus den modernen Sprach
an den Realschulen*, Engl. Stud. 16, 57 f. rühmt den Erlafs vom 20. O
tober 1890 betr. die schriftlichen Aufgaben als bedeutsamstes Anzeich
dafür, dafs die Reform des neusprachlichen Unterrichts in Österrei
festen Boden gewonnen hat. Mit diesem Erlasse habe sich Österreic
das sich bisher der von Deutschland ausgehenden Bewegung gegenüb
empfangend verhielt, an ihre Spitze gestellt: der Herrschaft des Exe
citiums sei ein Ende gemacht und an seine Stelle seien Übungen g
treten, die das Sprachgefühl wecken, die praktische Sprachfertigkeit förder
den Zusammenhang mit der Lektüre herstellen und von dem Schül
leichter und lieber gemacht werden, weil sie sein Interesse erregen. Ei
Umgestaltung der Lehrbücher würde die unerbittliche Folge dieser U
gestaltung des Aufgabenwesens sein.

Dafs die wörtliche Niederschrift eines memorierten Abschnitts a
der Unterstufe ein ausreichendes Kriterium des Schülers sei, bestreit
M. Husserl ZR. 16, 581 f. Er arbeitet daher das Lesestück in d
Schule so gründlich durch, dafs es dem Schüler nicht schwer fallen kan
es in irgend einer Veränderung wiederzugeben. In der zweiten Klas
giebt Husserl Anleitung zum freien Gebrauch der Sprache: der frei
Wiedergabe gelesener Stücke könne nicht früh genug vorgearbeit
werden. Seine Behandlung des Lesestücks *l'âne et le jardinier* wi
von den Fachgenossen mit Interesse gelesen werden.

3. Methode.

A) Deutschland.

In dem Aufsatz von Jul. Lattmann *„Kürzung der Grammati
als Ergebnis der Reform des höheren Schulwesens* LL. 29, 102 ste
zwar von den neueren Sprachen kein Wort, doch ist er auch für u
im höchsten Grade lesenswert. Wenn Verf. Kürzung des grammatisch
Unterrichts verlangt, wie er an der Hand der leidigen Übungs- und Übe

setzungsbücher betrieben wird, nicht aber Kürzung des grammatischen Lehrbuchs, so werden ihm viele Lehrer der neueren Sprachen in Bezug auf den ersten Punkt wenigstens gern zustimmen.

Eine Abhandlung *Über den Anfang des französischen Unterrichts* von Charles Toussaint wird von Ludw. Bätgen in Reins Pädag. Studien 13, 168 gelobt: sie bringe einen erfolgreich durchgeführten Versuch, den französischen Unterricht mit analytischem Französisch zu beginnen, das den Schülern schon in Gestalt von Fremdwörtern bekannt ist oder durch Leitung des Lehrers leicht gefunden werden kann. Auch V. Loessl beschäftigt sich mit dem Elementarunterricht in dem Aufsatz *Der deutsche und französische Unterricht in den unteren Klassen der Realschulen* BbR. 12, 1—4. In furchtbar papierenem Stil „befürwortet“ er die Vereinigung des deutschen und des französischen Unterrichts der Unterstufe in einer Hand. Denn für diese Stufe dürfte der Realienlehrer wie der Lehrer der neueren Sprachen das nötige Wissen und die erforderliche pädagogische Befähigung besitzen; hat doch auch der Lehrer des Deutschen eine allgemeine wissenschaftliche Ausbildung genossen und zudem (!) in seiner Hauptprüfung sein Wissen in der französischen Sprache durch Übersetzung eines leichten Stückes aus einem Prosaiker nachweisen müssen. Und kann er nicht etwa durch einen Ferienkursus dieses Wissen erweitern? Wenn ihm nur erst der Unterricht übertragen ist, das Französisch wird ihm schon kommen! Nichts Neues sagt Alscher *Zur Methode des französischen Unterrichts.* „Auch mit Lehrbüchern der konstruktiven Methode, namentlich wenn sie eine gröfsere Anzahl von kleinen, auch über Gegenstände und Vorkommnisse des alltäglichen Lebens handelnden Lesestücken eingefügt enthalten, kann unter sinngemäfser Anwendung der Forderungen der Reformer, beim strengen Ausgehen vom Laute nebst gründlichen Kenntnissen der Grammatik eine erfreuliche Sprechfertigkeit erzielt werden.“

Gutersohn, *Zur Durchführung der Reform*, SwS. 9, 154—157, führt einige der neuesten Lehrmittel vor, um im Anschlufs daran zu erörtern, welche Mafsregeln zur Förderung der wirklich erprobten Neuerungen besonders geeignet sein dürften. Da die Arbeit noch nicht abgeschlossen vorlag, werden wir im nächsten Bericht auf sie zurückkommen. — *Zweck und Methode der Unterrichtsbücher* von Karl Plötz (6. Aufl. von G. Plötz bearbeitet) enthält bekanntlich empfehlende Belehrung über die Plötzschen Lehrbücher und die darin beobachteten Grundsätze. — A. Ohlert, Der Unterricht im Französischen ist abermals aufgelegt worden; vgl. Jb. VI, VI 30. -- Emil Thomas, *Die praktische Erlernung moderner Sprachen mit besonderer Berücksichtigung der Hilfsmittel* prüft ohne dazu befähigt zu sein die bestehenden Methoden zum Studium fremder Sprachen und verzeichnet ihm brauchbar scheinende Hilfsmittel; die Schule hat der Verfasser weniger als solche im Auge, die im Berufe zu bestimmtem Zwecke eine Sprache erlernen. Vgl.

(Müller), Archiv 90, 406, wo eine herbe Kritik an dem Buch übt wird.

Dr. Wohlfahrt wirft in einer Abhandlung *Über die Method französischen Unterrichts auf den bayerischen Gymnasien*, BbG 161—169, die Frage auf, welche Methode nach den an den Gymn Bayerns gegebenen Voraussetzungen die empfehlenswerteste ist, un wie jüngst wieder im Landtage behauptet worden, die bisher angew Methode wirklich falsch war. Nachdem er kurz die grammatisch die natürliche Methode geschildert, untersucht er, ob die letztere gewifs für junge und geistig noch wenig entwickelte Schüler angemes sei als jene, auf dem Gymnasium zur Anwendung kommen kann, u das grammatische Lehrverfahren Erzielung der Sprechfähigkeit aussch Beide Fragen werden mit wenig stichhaltigen Gründen verneint: Schüler beginnen das Französische so spät zu erlernen, dafs sie hinreichend grammatisch vorgebildet sind, um in einer ebensolche handlung der neu zu erlernenden Sprache keine besondere Schwier zu finden. Wer einmal an systematische, zusammenhängende Darst gewöhnt sei, der empfinde jede andere Art der Behandlung als schwommen und habe dabei das Gefühl der Unsicherheit. Die natü Methode würde dem Gymnasium ein ganz fremdes Element zufü auch würde der Lehrplan durch sie eine Störung erleiden. — Da vermag man sich durch Übersetzung aus dem Deutschen alles anzuei was zum Sprechen der Fremdsprache nötig ist: Fähigkeit des Verst der gesprochenen Rede, die Kenntnis der Wortstellung und der H regeln der Grammatik, auch einen ziemlich grofsen Wortvorrat, verb mit einer guten Aussprache und einer durch Übung erworbenen Ras des Denkens: denn beim Sprechen und beim Übersetzen aus einem schen Buche walte allein der geringfügige Unterschied, dafs ma diesem fremde Gedanken, bei jenem eigene übersetzt. Auch beim setzen komme man dahin, einen im Bewufstsein auftauchenden Ged dem Sinne nach mit den Worten der fremden Sprache wiederzug ohne ihn vorher in extenso in deutschen Worten gedacht zu h Aufserdem ist die Sprache, die sich jemand durch fortgesetzte Übur Übersetzen erworben, viel korrekter, als die durch blofse Routine erl „welche überdies gar keine bildende Kraft hat, denn geistigen G gewährt nur das durch Reflexion und Vergleichung erworbene Wis Und doch liest man S. 168 den schönen Satz: „Eine Sprache mür gebrauchen lernen kann man nur durch den wirklichen Gebrauch.“ stellt darauf einen Lehrplan auf, in dem, wunderbar genug, noch a Übungen als das Übersetzen auftreten: dem Schüler werden französ Sätze vorgesprochen, Dictées gegeben, französisch zu beantwortende F über das Gelesene oder Übersetzte vorgelegt; in der siebenten K sollen sich die zusammenhängenden Übungsstücke des Lesebuchs französische Fragen des Lehrers und ebensolche Antworten der Sc zu Sprechübungen verwenden lassen u. s. w. Verf. schliefst mit der

nung, nach Anleitung gewisser Schulausgaben allzu viel Grammatik in den Lesestunden zu betreiben, vielmehr empfehle es sich, den fremden Text in ein geschmackvolles Deutsch zu übertragen. Wie man sieht, decken sich Theorie und Praxis bei Wohlfahrt nicht genau. Eine andere Stimme aus Bayern ist indessen mit der Reform noch ganz anders ins Gericht gegangen. Koch, *Der französische Anfangsunterricht an unseren Realschulen und seine Lehrmittel*, BbR. 12, 49—59, tritt mit einer scharfen, ungerechtfertigten Invektive gegen Möller auf, um unter den der Reformbewegung entstammenden Elementargrammatiken furchtbar Musterung zu halten. Er behauptet, dafs sie den Bedürfnissen der bayerischen Realschule nicht entsprechen. „Denn sie lassen in erster Linie die Vorbildung unserer Schüler ganz aufser Acht und drängen schon auf der ersten Stufe Prinzipien in den Vordergrund, die naturgemäfs erst später Berücksichtigung finden können.“ Sie sind Quellen der Zerfahrenheit, Oberflächlichkeit, Überbürdung. Sie stellen alle Logik auf den Kopf, „wenigstens äufserlich, indem sie stets die deutschen Beispiele den französischen, die unter Umständen ganz überflüssig sind, folgen lassen“. Was Koch Positives giebt, zeigt, dafs er den Forderungen der Reform völlig fremd gegenüber steht; die Beispiele eines ihn befriedigenden Unterrichts lassen geringe Geschicklichkeit in der Fassung der Regeln erkennen. Schreibung und Aussprache wirbeln durcheinander: in prairie soll e den Schlufs des Wortes bilden. Bei der Belehrung über die franz. Anrede wird er übermäfsig breit. Auch sein Deutsch ist zuweilen wenig mustergültig; er fragt: „was ist vor für ein Wort?“

Über gelöste und ungelöste Fragen der Methodik auf dem Gebiete der neueren Fremdsprachen handelt Dr. W. Mangold. Gelöst sind die Aufgaben, der Lektüre die Stellung im Mittelpunkte des Unterrichts zu erobern und die Grammatik induktiv zu behandeln, ebenso die, Sprechübungen an die Lektüre anzureihen bezw. sie auch auf Vorkommnisse des täglichen Lebens auszudehnen. Ungelöst ist noch die Frage nach dem Verhältnis von Auge und Ohr. Mangold verlangt, dafs den Hörübungen im Unterricht ein weit gröfserer Umfang zugestanden werden mufs als bisher, und dafs sie sich in ihrem Umfange nach oben steigern müssen. Das Ziel sei volles Verständnis des Gehörten in Prima. Weitere ungelöste Fragen beziehen sich auf das Übersetzen. M. will es auf das Unentbehrlichste beschränken, die Entwicklung des Sprachgefühls, des Denkens in der fremden Sprache trete an seine Stelle, ferner auf Behandlung der Metrik, der Synonymik, auf Vokabularien und Lektüre. Unsere neusprachliche Lektüre stehe noch lange nicht auf der Höhe. Die gelesenen Historiker seien meist veraltet, an guten Biographieen fehle es fast ganz, ebenso an Reisebeschreibungen und guten, populären Werken aus der Naturwissenschaft. Hier liege noch ein weites Feld zum Anbau vor. Der litteraturgeschichtliche Unterricht befindet sich völlig im argen: da ist geradezu noch alles für die Schule zurecht zu machen.

Über seine Erfahrungen mit der analytischen Methode im Unterricht

des Französischen berichtet W. Duschinsky Msch. 6, 132—155. E handelt sich im wesentlichen um die Mittel, die der Verf. mit Erfolg zu ersten Begründung und Festigung des sprachlichen Könnens benutzt hat. Der Vortrag verdient in hohem Mafse Beachtung: nicht nur, weil dari ein wohldurchdachtes, auf Erfahrung, Takt und Nachdenken beruhende Lehrverfahren geschildert wird, sondern weil auch der Verf. über manche schwierigen Punkt in gründlicher und gewandter Auseinandersetzung Auskunft erteilt. Er ist nichts weniger als ein Eiferer für eine allein zweckmäfsige Methode, er ist am allerwenigsten Fanatiker für die eigene Schule — er wählt vorsichtig das aus, was seinen Schülern am angemessenste ist und sie am sichersten zum Ziele führt. Scheint ihm die Phonetik i Unterricht auch im allgemeinen ein überwundener Standpunkt zu sein, s bedient er sich ihrer doch gelegentlich zur Nachhilfe, zur Klärung vo Irrtümern und zur Scheidung verwandter, leicht zu verwechselnder Laute auch der Anwendung einer transskribierenden Schrift ist er nicht abhol Er beginnt nicht mit dem Lesestück, sondern mit kleinen Sätzen; ei wesentliches Hilfsmittel ist ihm die sammelnde und sichtende Grammatik die einzuführen ist, wo die natürlichen Mittel der Spracherlernung ve sagen. Die Grammatik der analytischen Methode einzuverleiben, sei a eines der schwierigsten Probleme des Sprachunterrichts zu betrachten u thatsächlich so schwierig wie die Vermählung von Natur und Kunst. A der Lösung dieser Aufgabe dürfe man indessen, wenn sie auch zur Ze noch fern liegt, nicht verzweifeln. . . . Es würde zu weit führen, a Einzelheiten einzugehen, die Würdigung des Diktats, die Ausweitung d Lesestücke, die Umformung des Sprachmaterials zu beleuchten; genu dafs die Lektüre dieses Vortrags jedem, welche Stellung er auch zu d Frage einnehmen mag, interessant und nützlich sein wird.

Ganz besonderen Wert legt Duschinsky auf das Chorsprechen un das Chorlesen: „durch den Chor werden thatsächlich alle Schüler beschäftigt, selbst die Trägsten fortgerissen, vor allem tiefe sinnliche Eindrücke erzielt.“ Er beantwortet damit die Frage, die Jos. Loos *Zur Methodik des Chorsprechens im Mittelschulunterrichte* Msch. 5, 233 aufwirft: ob sich das Chorsprechen im neusprachlichen Unterrichte verwenden läfst, ohne, da es ihm an eigener Erfahrung gebricht, eine feste Stellung zur Sache zu gewinnen. Für die Richtigkeit der Annahme, dafs das Chorsprechen ein erwünschtes Hilfsmittel ist, führt Loos als ältere Autorität Schmitz, als jüngere Fetter an. Auch auf die Jb. V, VI 23 angeführte Lehrprobe von Klotsch hätte er verweisen können, die neuerdings von Gille, LL. 32, 106 eine rühmende Besprechung erfahren hat.

Vermittler im Streite um die Reform im Sprachunterrichte nennt W. Swoboda eine Auseinandersetzung mit Stichlers bekannter Brochüre und Lobedanz' Programmabhandlung von 1890, Engl. Stud. 16, 229—250. Es handelt sich dann um die Stellung der Grammatik im neusprachlichen Unterricht, wobei besonders die Trennung derselben von der Lektüre bekämpft wird.

Über den Gang des *englischen* Unterrichts im ersten Schuljahr handelt F. Burhenne in den Nummern 16—18 der BhS. Er schildert den Gang des deutschen Unterrichts auf der untersten Stufe der Elementarschule, um aus ihm Normen für den elementaren Betrieb einer fremden Sprache zu gewinnen. Hier wie dort findet er den ersten Anfang im Wort und zwar „in dem im Munde des gebildeten Volkes liegenden, konkrete Gegenstände der nächsten Umgebung bezeichnenden Normalwort“. An ihm lernt der Schüler, dafs fast kein englischer Laut dem deutschen vollkommen entspricht: das macht ihm der Lehrer von vornherein klar, indem er sich der elementaren Phonetik bedient. Diese hat für den Schüler nicht nur Wert als Lehre von der Bildung und Aussprache einzelner, für den Deutschen schwieriger Laute, sondern als Lehre von der Bildung der Sprachlaute überhaupt, und auch darum hält es der Verf. für notwendig, alle lautlichen Erscheinungen des Englischen zu besprechen. Er benutzt dazu Wandtafeln, die etwa zwanzig Normalwörter in der üblichen Orthographie verzeichnen; unterscheidende Zeichen sind dabei nicht ausgeschlossen. Von der Art der Einübung der Laute am Normalwort giebt eine Lehrprobe Auskunft, die an das Wort room anknüpft; die drei Laute werden vorgesprochen, erklärt und nachgesprochen, zuletzt das ganze Wort einzeln wie im Chor. Nachdem das Ohr des Schülers durch diese Unterweisungen — sie nehmen 4 bis 6 Wochen in Anspruch — geschärft, sein Mund geschmeidig gemacht worden, geht der Unterricht zum Satz über. Zunächst werden kleine Sätze vorgesprochen und sofort ins Deutsche übertragen; sie müssen Zusammenhang haben und „aus der Besprechung eines, dem Schüler bekannten Gegenstandes gewonnen und so aneinander gereiht sein, dafs der Knabe schliefslich einen Totaleindruck erhält“. Erst wenn der Schüler im Besitz eines gewissen Wortvorrates sich befindet, tritt an die Stelle des mechanischen (?) Vor- und Nachsprechens die entwickelnde Methode, man kommt zu Frage und Antwort; Geschichten werden erzählt und wiedererzählt; indem dieses Wiedererzählen sich immer freier gestaltet, wächst der Unterricht zu freien Sprechübungen empor. Von Gedichten und Rätseln macht B. gern Gebrauch, von Anschauungsbildern nicht. Seine Gründe dagegen scheinen mir freilich nicht stichhaltig.

Dr. W. Petersen, *Der neusprachliche Unterricht und die modernen Reformbestrebungen* ist eine recht konfuse Deklamation gegen die Reformer, die alle Grammatik aus dem Sprachunterricht bannen und den Schüler befähigen wollen, die fremde Sprache zum Ausdruck ihrer Gedanken zu benutzen. Was für Vorstellungen der Verf. vom Unterricht der Reformer hat, verrät er S. 11: Sie pauken dem Schüler möglichst rasch eine Reihe von Redewendungen und Vokabeln ein, um ihn zu befähigen, sich notdürftig in der fremden Sprache zu verständigen, und kümmern sich nicht um den allgemeinen geistigen Bildungswert des fremdsprachlichen Unterrichts. Ein Mann, der das heute noch zu schreiben wagt, darf keinen Anspruch darauf erheben, ernst genommen zu werden.

Komisch anzusehen ist es denn auch, wie ihn die Lpl. aus dem Konzept gebracht haben. S. 19 heifst es: das so schwer zu erlernende Sprechen kann nie Hauptziel des neusprachlichen Schulunterrichts sein; einige Zeilen später wird aber zugegeben, dafs die Fähigkeit, sich mündlich in der fremden Sprache auszudrücken, auch zu den Zielen gehört, S. 30, dafs Konversation als integrierender Bestandteil des Unterrichts der systematischen Unterweisung in der Grammatik zur Seite steht. Verf. mag sich vor allem doch darüber klar werden, dafs die formal bildende Arbeit, die nun einmal der Grammatik zufällt, an den verschiedenen Anstalten von verschiedenen Sprachen zu übernehmen ist; dann wird er auch einsehen, dafs er S. 15 die Verordnung der Lpl. falsch angewendet hat.

B) Frankreich.

Auch in Frankreich erörtert man die Frage, ob der Unterricht in den neueren Sprachen lediglich der sogen. formalen (gymnastique intellectuelle) oder der praktischen Bildung dienen soll. Für diesen Zweck tritt schon seit geraumer Zeit M. Bréal in seinen *Conférences de l'enseignement des langues vivantes* ein, die nunmehr in Buchform bei Hachette erschienen sind: vgl. Schweitzer, *Les Conférences faites à la Sorbonne par M. Michel Bréal sur la pédagogie des langues vivantes* RU. 1 (6), 50—56. Der praktische Nutzen, der mit die Kenntnis der neueren Sprachen im täglichen Leben verbunden ist, rechtfertigt die steigende Wichtigkeit, die im Unterrichtsplane ihnen beigelegt wird. Wenn eine Sprache erlernt wird, um gesprochen zu werden, so mufs man auf die unfruchtbare grammatisierende Methode verzichten und sie durch eine lebendige, erspriefslichere ersetzen. Diese besteht aus drei Perioden: Prononciation, Vocabulaire et grammaire, la lecture des auteurs ou la période littéraire. Unterweisung in der Aussprache mufs dem Schreiben der fremden Sätze und Wörter voraufgehen: die fremden Worte sind mit dem Ohr, nicht mit dem Auge aufzunehmen. Vom ersten Tage an mufs die Aussprache gelehrt werden, in allen Einzelheiten und mit der gröfsten Sorgfalt: eine falsche Aussprache ist nicht wieder abzulegen, ist unheilbar. Darum mufs auch der Lehrer immer wieder einmal in dem Lande weilen, dessen Sprache er lehrt. Zur Wortkenntnis mufs die Gewohnheit kommen in der fremden Sprache zu denken: il faut que l'enfant s'habitue à penser dans la langue étrangère, que ce soit sa pensée à lui qui fasse jaillir la phrase. Zu diesem Zwecke müssen dem Schüler von Anfang an eine Menge idiomatischer Phrasen beigebracht werden, ohne dafs er sich über jeden Bestandteil derselben Rechenschaft zu geben hat. Sprechübungen befestigen den Besitz und erleichtern den Gebrauch. Erst spät gelangt der Schüler zu systematischem Studium der Grammatik, wo sich das pourquoi de chaque chose erklärt. Die litterarische Periode führt zur Lektüre; praktisch ist es, die Schüler erst mit dem Inhalt des zu lesenden Abschnitts bekannt zu machen oder Über-

setzungen bekannter Werke der eigenen Litteratur ihnen vorzulegen. Auch braucht der Schüler nicht in der Lesestunde das Buch vor Augen zu haben; der Gewinn wird nicht geringer sein, wenn der Lehrer vorliest oder erzählt. Und was soll der französische Schüler vor allem aus diesem Unterricht mitnehmen? C'est principalement l'Angleterre et l'Allemagne de nos jours qui doivent être enseignées à l'élève, et non littérature et la philologie du moyen-âge! Man sieht, wie hier Wätzoldt und Bréal völlig übereinstimmen. Die gleichen Ansichten vertritt M. Bossert. Auch er fordert, dafs das Kind die fremde Sprache lediglich mit dem Ohre erlernt, da es nicht darauf ankommt, sie zu lesen und ihren Mechanismus zu kennen, sondern sie zu sprechen. Bei einer Unterrichtsdauer von zehn Jahren sollen zwei bis drei auf die Aussprache verwendet werden, besonders auf die Einübung der in der Muttersprache fehlenden, dem fremden Idiom eigentümlichen Laute, erst dann soll der Lehrer locutions mitteilen, an die Wandtafel schreiben, das Kind sie nachschreiben und auswendig lernen, so dafs immer das gesprochene Wort dem geschriebenen vorausgeht. Nicht aus einem Buche, sondern vom Munde des Lehrers soll das Kind das fremde Wort ablesen. Später tritt die Lektüre ein, Übersetzungen sind nur travaux de luxe et de vérification.

Diese Forderungen unterzieht Victor Brasch, *L'Enseignement des Langues modernes* RU. 1, 377—393 einer Prüfung. Er versucht den Nachweis, dafs die geschilderte Methode unpraktisch und nicht durchführbar ist: jeder Versuch nach der von Bossert empfohlenen Richtung wäre zu bedauern. Bossert antwortet darauf in einem offenen Briefe *De l'Enseignement des Langues modernes*, RU. 1 (6) 34—38.

Wenn diese Kontroverse zeigt, dafs man sich in Frankreich keineswegs über die Prinzipien des Sprachunterrichts einig ist, auch dort Erkenntnis langsam vorwärts dringt, so ist es wenig taktvoll, uns Deutsche zu schmähen, wenn nicht überall bei uns dem Ideal eines französischen Reformers entsprochen wird. Herr Ch. Schweitzer veröffentlicht RU. 1, 167—173 einen Bericht *L'Enseignement oral des Langues vivantes dans les Lycées de jeunes Filles en France et en Allemagne*, in dem auf Grund des Besuches, den Mlle. Barbezat einigen höheren Mädchenschulen Badens abgestattet hat, der französische Unterricht an diesen Anstalten sehr niedrig gestellt wird. Der Unterricht werde in Karlsruhe nach Bierbaums analytisch-direkter Methode erteilt. Das analytische Element fand Mlle. Barbezat in langen grammatischen Übungen und Erörterungen wieder; das direkte — nirgends. Car on ne saurait décorer de ce nom ni les ordres donnés en classe dans un français parfois incorrect, ni cette alternative de questions et de réponses toutes faites, roulant sur le texte expliqué, sans qu'il soit jamais changé un iota aux termes du livre . . . . il ne donne jamais lieu à un entretien animé, à un échange de pensées personnelles entre le maître et l'élève; la réalité, la vie sont bannies de cet enseignement. Die Methode Bierbaums wird schliefslich von der herben Hospitantin als essentiellement factice, et partant ennuyeuse

pour le maître et les enfants, pour les enfants surtout, verurteilt. Si tadelt ferner, dafs der Unterricht lediglich das Gedächtnis der Kinde beschäftigt und dem Verstand keinen Anteil an der Arbeit zuweist, daf die Lehrenden unfähig waren, sich geläufig und korrekt in der fremde Sprache auszudrücken. Als mildernd wird hervorgehoben, dafs die Leh renden kaum Gelegenheit haben, im Auslande zu verweilen, dafs ihnen di Gelegenheit fehlt, in einem besonderen Examen ihre Kenntnisse darzu thun, und dafs sie aufser dem Französischen noch im Englischen unter richten müssen: das sicherste Mittel, in keiner von beiden Sprachen gründ liche Studien zu machen. Ganz rationell dagegen ist der Unterricht, de Fräulein B. am Lycée Racine erteilt. Der Wunsch des Verf., dafs überal in Frankreich das Beispiel dieser Dame Nachfolge finden mag, zeigt, wi weit man auch dort von idealen Zuständen entfernt ist und wie wenig Grund man hatte, sich dem in Deutschland beobachteten Lehrverfahre gegenüber so gewaltig in die Brust zu werfen.

In den Lyceen Frankreichs ist seit dem Erscheinen der ministe riellen Instructions, Programmes et Règlements (1890) das Englische durcl das Deutsche erheblich zurückgedrängt worden. E. Haussaire, *L'Anglai dans l'Enseignement secondaire*, RU. 1, 152—160 beklagt dies und tritt mit grofser Wärme und geringen linguistischen Kenntnissen für die Hebung des englischen Unterrichts ein. Auch A. Baret, *L'Anglais dans l'Enseignement moderne*, stöfst ebenda S. 287f. im Namen aller professeurs d'anglais einen Schmerzensschrei aus. Die der englischen Sprache zugemessene Zeit sei völlig unzureichend; sie sei jetzt nur une langue secondaire und müsse sich mit Spanisch und Italienisch in die Brocken teilen, die von dem germanischen Tische fallen. Nach neueren Zeitungsberichten haben diese Klagen Erfolg gehabt.

4. Priorität des Französischen.

Noch immer wird der Versuch, an einer Latein treibenden Schule den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen und das Lateinische erst mit Quarta bezw. Tertia einsetzen zu lassen, vielfach als ein Bruch mit der Vergangenheit empfunden. Indessen wird der Versuch wenigstens angestellt. Das Französische Gymnasium in Berlin beginnt mit dem Französischen in Sexta und mit Latein in Quarta. Das Andreas-Realgymnasium zu Hildesheim hat zu Ostern d. J. das sogen. Altonaer System eingeführt, das dem Realgymnasium und der Realschule von Sexta bis Quarta einschliefslich einen gemeinsamen Unterbau gewährt, zu dem in Quarta das Englische als zweite Fremdsprache hinzutritt. Mit der Tertia trennen sich beide Anstalten, indem das Realgymn. das Latein als dritte Fremdsprache aufnimmt. Zur Empfehlung dieser Umgestaltung hat Oberl. Thomas Flörke in dem Aufsatz *Das Französische als Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts* auf die Nachteile hin-

gewiesen, die dem Latein als erster Fremdsprache anhaften, und auf die Vorteile, die das Französische bietet. Neues vorzubringen war nicht seine Absicht.

Auch Curt Schäfer verlangt in einem sonst wenig erquicklichen Vortrag *Zweck und Ziel des französischen Sprachunterrichts*, ZIS. 3, 70–84, dafs das Französische als erste Fremdsprache getrieben und dabei in steter Verbindung mit dem Deutschen erhalten werden soll, so dafs viele grammatische Erscheinungen und Eigentümlichkeiten des Deutschen den Schülern erst an der fremden Sprache zum Bewufstsein kommen. Es ist dies das einzig Wesentliche des Vortrags, der den Versuch macht, aus dem Bescheide des Herrn von Zedlitz auf die Eingabe der Marburger Professoren Kapital gegen die Reformbewegung zu schlagen.

5. Lehrproben.

Beachtung verdienen zwei Lehrversuche. Der eine, *Lehrversuch im Englischen nach der neuen Methode von Ostern 1890 bis Ostern 1893* von Oberlehrer Dr. Junker, umfafst das gesamte englische Pensum der Städt. Realschule zu Bockenheim. Von besonderem Interesse ist der Unterricht im ersten Jahre. Im ersten Vierteljahre erfährt der Schüler von der sogen. Rechtschreibung nichts; es ist allein der phonetischen Schulung unter Benutzung der Lautschrift gewidmet. Im zweiten wird der Übergang zur gewöhnlichen Schrift gemacht. Im dritten knüpft der Sprechunterricht an Hölzels Bilder an; im vierten geht man zur Lektüre über und stellt die bisher gelegentlich beobachteten grammatischen Erscheinungen systematisch zusammen. — Die andere Lehrprobe beschreibt Dr. Walther Kirschten, *Der französische Anfangsunterricht.* Der Bericht umfafst das Schuljahr 1891/92; erteilt wurde der Unterricht in der Quinta des Gymnasiums zu Eisenberg. Auf Einübung der Laute verwendet K. nur drei Stunden, um dann sofort zu Sprechübungen und leichter Lektüre überzugehen. Er schliefst sich meist eng an Walters Ausführungen an.

An die vor vier Jahren veröffentlichte Schrift *Ein Jahr Erfahrungen*, welche die Arbeit mit einer UIII schilderte, schliefst H. Klinghardt nunmehr eine andere: *Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode* (OIII bis OII). Da dieser Schrift auch noch eine Skizze von Plänen für den Unterricht in Prima beigegeben ist, so liegt nunmehr „ein vollständig abgeschlossenes, dabei fast durchweg experimentell gestütztes Bild von der gesamten Lehrpraxis des verbesserten Fremdsprachunterrichts“ im Sinne Klinghardts vor. Das Buch zerfällt in I. Ergebnisse, II. Mittel. Die mit der imitativen, d. h. „neuen“ Methode erzielten Ergebnisse übertreffen bei weitem diejenigen, welche bisher mit der älteren, konstruktiven Lehrweise erreicht worden sind. Mittel der imitativen Methode sind vornehmlich Anschauungsunterricht für junge und

Lesebuchunterricht für etwas ältere Schüler. Vgl. die Anzeige v W. Mangold, Archiv 90, 229, wo das Buch als trefflich bezeichnet u geradezu gesagt wird: jedenfalls mufs es jeder kennen, der über Methoc des neusprachlichen Unterrichts mitsprechen will, mag er nun alter oc neuer oder vermittelnder Richtung angehören. — Eine Arbeit von I Flaschel, *Ein Versuch mit der neuen Methode im franz. und en Anfangsunterricht* ist von Klinghardt, Engl. Stud. 17, 278 als v treffliche Leistung hingestellt worden.

6. Fremdsprachlicher Unterricht im Dienste des Deutschen.

Dr. Schoepke, *Der franz. und engl. Unterricht im Dienste Deutschen* führt aus, wie sich der fremdsprachliche Unterricht, ohne durch belastet zu werden, dem deutschen nützlich und förderlich erwei kann. Aussprache und Betonung, die systematisch zu lehren der deuts Unterricht keine Zeit hat, werden von einem auf phonetischer Erkennt beruhenden fremdsprachlichen Unterricht wesentlich gefördert werd grammatische Erkenntnis gewinnt durch Übersetzung aus dem Deutsc in die fremde Sprache, genauere Bekanntschaft mit der Bedeutung e heimischer wie entlehnter Worte wird vermittelt u. m. a.

7. Auswahl und Behandlung der Lektüre.

Mit der Auswahl und Behandlung der neusprachlichen Lektüre i die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen beschäftigte sich Schleswig-Holsteinsche Direktorenversammlung 1892. Der I richt ist in den Verhandlungen S. 146 bis 209 abgedruckt. Berichterstat war Oberlehrer Dr. Schulthes, den Gegenbericht gab Prof. Dr. Seitz. I erstere, dem „die Spezialschriften über allerlei Methoden, welche in letz Zeit erschienen, zum grofsen Teil unbekannt geblieben" (S. 161), st zunächst den Grundsatz auf, dafs für die Schule in bewufster Weise Wissensstoff nur unter dem Gesichtspunkte des erziehlichen Wertes a gesucht werden mufs. Nicht der wissenschaftliche oder litterarische W eines Werkes, auch nicht die Neigung des Lehrers, sondern der erzi liche Schulzweck ist dabei mafsgebend, und darum soll eine Auswahl Schullektüre durch eine Kommission von Schulmännern, nicht etwa r von Lehrern der fremden modernen Sprachen getroffen werden; auch si allein „solche Lesestoffe zu wählen, die der Konzentration, d. h. der pl mäfsigen Einheitlichkeit mit dem Ziele einer ernsten, vaterländischen, si lichen und religiösen Gesinnung sich fügen werden" (S. 149). Der phi sophischen Lektüre ist Dr. Schulthes im allgemeinen abgeneigt, eini populäre Essays Bacons verdienen Berücksichtigung. Die längste Z weist er der historischen Lektüre zu. Voltaires Charles XII hält er ni für würdig, denn er wünscht nicht, „dafs das Interesse unserer Juge

für einen solchen halbverrückten Helden in Anspruch genommen werde, der den Aufgaben eines Herrschers der Neuzeit ohne Verständnis gegenüberstand und überhaupt eine höchst problematische Natur war". Empfohlen wird dagegen L'essai sur les mœurs et l'esprit des peuples etc.; Guizot, Thierry, Mignet werden gelobt, sogar Michaud. Thiers' Expédition en Egypte und die Geschichte des Konsulats werden als Tendenzschriften verworfen und sollen so bald wie möglich beseitigt werden, auch Duruy lasse alle Wahrheitsliebe vermissen, wo die französische Eitelkeit und Deutschland ins Spiel kommen. Gibbon enthalte anregende Partieen, Robertson, Charles V. sei stilistisch musterhaft und inhaltlich durchweg von europäischem Interesse; der erste Band von Macaulay ist für die Lektüre der Prima unentbehrlich. Unter den Rednern werden Mirabeau und Pitt zugelassen; Brief- und Memoirenlitteratur kann nicht berücksichtigt werden; Lyrik verliert bei jeder Übertragung, „übersetzte Lyrik ist wie ein gemalter Schmetterling, der Schmelz ist verflogen"; auch steht „die neuere Gedanken- und Empfindungslyrik viel höher als namentlich die der Franzosen": darum schliefst Ref. von der Lektüre der Oberklassen die Lyrik gänzlich aus. Abschnitte aus Milton sollen dagegen gelesen werden. Scotts Lady wird wegen der Geringfügigkeit und Entlegenheit des Stoffes, Byron wegen seiner negativen und zerfahrenen Weltanschauung abgelehnt. Romane sind nicht verwendbar, von novellistischem Material finden allein Marryats Three Cutters und Dickens Christmas Carol Gnade, Pickwick-Papers sind köstlich und für die Schule sehr brauchbar. Die Hochschätzung eines Racine und Corneille hält der Berichterstatter für einen Fehler: „man lese indessen das eine oder andere als Repräsentanten dieses Typus, im übrigen stürze man so bald als möglich jene alten Götzen; ihr Kultus enthält kein sittliches Moment". Von Molière können allein L'Avare und Tartuffe der Schule dienen; „so interessant einige Dramen von Hugo, Scribe, Sandeau auch sind, die erziehliche Ausbeute ist gering, wenn nicht gar bedenklich". Von Shakespeare will er Richard II., Cäsar oder Coriolan, nicht aber Richard III., Macbeth und Othello berücksichtigt sehen. Um von dem verwendbaren Material möglichst viel in beschränkter Zeit dem Schüler zuzuführen, wird auf Lektüre ganzer Werke — mit Ausnahme der Dramen — verzichtet und ein Lesebuch, das Buch fürs Leben, wie das Gymnasium zu Hadersleben es nennt, empfohlen. Hinsichtlich der Behandlung der Lektüre vertritt der Berichterstatter die Forderung, dafs der Schüler unvorbereitet in die Schule komme; dagegen verlangt er sorgfältigste Repetition des Gelesenen als häusliche Thätigkeit. Auf dem Realgymnasium soll die Pflege des Schönen bei der Behandlung moderner (d. h. französisch-englischer) Schriftsteller besonders hervortreten, auf dem Gymnasium mehr das Praktische, Staatseinrichtungen und soziale Verhältnisse, berücksichtigt werden. Verstand und Gemüt müssen mehr, das Gedächtnis weniger in Anspruch genommen werden, daher wird das Erlernen der Vokabeln als besondere Thätigkeit in den oberen Klassen verworfen. Es sei erfreulich, dafs der

Gebrauch der fremden Idiome als Unterrichtssprache immer weniger Anhänger findet: gute Gedanken werden durch den Gebrauch der fremden Sprache gelähmt, und Sprachfertigkeit erwerbe man nur im Umgang mit Ausländern.

Diesen vom Wogenschlage modernen Schullebens unbespülten Äufserungen steht wohlthuend der Gegenbericht des Prof. Seitz gegenüber. Er hält die Aufstellung eines allgemein gültigen Kanons für verfrüht. Bei den Grundsätzen, die bei Auswahl der Lektüre zu beachten, fragt auch er nicht danach, ob ein Schriftwerk in das geistige und materielle Leben des fremden Volkes einzuführen vermag, gedenkt aber wenigstens der aus den neuen Lehraufgaben erhellenden Forderungen und wünscht den Lesestoff vorzugsweise aus den Litteraturgattungen gewählt zu sehen, welche 1. die Franzosen und Engländer besonders selbständig und eigenartig entwickelt und demgemäfs zur schönsten Blüte gebracht haben, und welche 2. am besten geeignet sind, Übungen im mündlichen Gebrauche der Sprache, besonders in den Formen, welche der gesellschaftliche Verkehr erfordert, daran zu schliefsen. Neben der Lektüre des selbständigen Autors ist die Benutzung eines Lesebuches zu empfehlen. Auch Seitz ist der philosophischen Lektüre abhold; der historischen stellt er die Aufgabe, „teilweise" zur Belebung des geschichtlichen Stoffes zu dienen; für die novellistische Prosa bricht er mit Erfolg eine Lanze, während er in Bezug auf Briefe und dramatische Dichtung älterer Zeit dem Berichterstatter zustimmt. Nur über Macbeth denkt er anders und mit ihm die meisten Stimmen der Einzelgutachten. Das moderne französische Lustspiel verdiene Beachtung nicht nur wegen seines lebhaften Dialogs und geschickten Aufbaus, sowie der trefflichen Charakterzeichnung, sondern auch wegen des pädagogischen Wertes, der ihm ungerechtfertigterweise abgesprochen wird. „In vielen Fällen ist die zum Ausdruck gebrachte Idee von wahrhaft sittlichem Gehalte." Die elegante Konversation läfst das Lustspiel gerade für Sprechübungen wertvoll erscheinen. Auch der epischen Dichtung steht Seitz nicht rigoros gegenüber. The Lady of the Lake, Goldsmiths Deserted Village, Tennysons Enoch Arden, Scotts Lay of the Last Minstrel, Byrons Prisoner und Teile aus Childe Harold hält er für durchaus geeignete Stoffe; auch die Lyrik will er keineswegs von der Schule ausschliefsen. Bei der Behandlung der Lektüre widerspricht er dem Berichterstatter darin, dafs der Schüler unvorbereitet in die Stunde kommen soll. Es würde dadurch ein gefährlicher Dünkel im Schüler genährt, und auch auf der Oberstufe sei die Präparation ein wichtiges Mittel zur Übung des Urteils und zur Bildung des Geschmacks. Eine gewisse Fertigkeit im Gebrauche der Fremdsprache soll auch auf dem Gymnasium erstrebt werden, grammatische Erklärungen müssen in der Muttersprache gegeben werden. Auswendiglernen von Vokabeln ist auch in II und I den Schülern nicht zu erlassen. Das Übersetzen mufs dem Lesen vorangehen, die Übersetzung sinngemäfs und gut deutsch sein. Etymologische, synonymische, grammatische, stilistische und

sachliche Erklärungen, sowie die Mitteilungen aus der Metrik sind auf das notwendigste zu beschränken.

A. Gille, *Auswahl und Behandlung der französischen Lektüre an der Realschule*, ZlS. 3, 464, beklagt die an der Realschule herrschende Planlosigkeit in der Wahl des Lesestoffs. Das Ziel der Realschule stelle an die französische Lektüre ganz bestimmte Anforderungen: die Darstellung des Lesestoffs mufs nach Form und Geist echt französisch sein; der Inhalt mufs den geistigen und ethischen Besitz des Schülers zumal hinsichtlich der Auffassung moderner Verhältnisse in Natur und Menschenwelt zu klären, zu vertiefen oder zu erweitern imstande sein. Daneben sind auch formelle Zwecke, wie Pflege des Sprachsinns und der Sprachgewandtheit auch für das Deutsche, logische Bildung durch Gliedern und Zusammenfassen eines gröfseren Gedankenganges u. a. m. zu berücksichtigen. „Alles nur Anekdotenhafte, Plaudernde, Novellistische, auch wenn es nicht von so kleinlich-spiefsbürgerlicher Gesinnung durchdrungen ist wie die Geschichten von Erckmann-Chatrian, ist abzuweisen.“ Die Richtschnur für die Auswahl biete der Gedankenschatz der Kinder. Ermüdung ist ausgeschlossen, da die neue Sprache und „die andere Beleuchtung“ Abwechselung bieten. Gille empfiehlt Wingerath, Choix de lectures (1890) und verteilt die darin enthaltenen Lesestücke auf die Klassen Quinta bis Sekunda. Spätestens in Prima soll dann zur Lektüre von einem oder zwei abgeschlossenen Werken bedeutender Autoren geschritten werden. Ausgeschlossen sind durchaus alle Schriften, die sich auf griechische oder römische Verhältnisse beziehen, dagegen sollen Biographieen moderner Männer im Vordergrunde stehen. Er empfiehlt Mignet, Vie de Franklin, auch Souvestre, Un Philosophe sous les Toits, das die Welt- und Lebensansichten eines jungen Menschen ethisch zu erklären fähig ist; ferner Racines Athalie, Mignet, Ségur. Für das unterrichtliche Verfahren verlangt Gille Beobachtung der Reihenfolge: Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung, Übung, was im einzelnen ausgeführt wird.

Gelegentlich handelt auch O. Knuth in dem oben angeführten Steglitzer Programm über die franz. Lektüre des Gymnasiums. S. 13—16 verzeichnet er eine Anzahl von Werken, die er für geeignet hält. Rühlemann, *Zur Behandlung der Lektüre im Französischen* zeigt, wie bereits in Tertia auf Übersetzung in gutes Deutsch vorzubereiten ist; an ausgewählten Abschnitten aus Guizot und Michaud wird dem Schüler angemessene und geschmackvolle Umgestaltung des Einzelausdrucks gelehrt. Vgl. die lobende Beurteilung Tenderings Zs. f. nfrz. Sp. 14, 226. Alge und Thomas empfehlen a. a. O. als erste zusammenhängende Lektüre gute Jugendschriften. Beachtenswert sind die Ausführungen über unsere Schullektüre bei Mangold, *Gelöste und ungelöste Fragen*, worüber oben S. 13.

Joh. Ellinger wirft Engl. Studien 17, 99 die Frage auf: *Ist die Lektüre von Lambs Tales from Shakespeare unseren Schulen zu empfehlen?* Er verneint sie, da das Werk für 10—14jährige Kinder be-

stimmt, für ältere ungeeignet ist; sprachlich ist es nicht einwandsfre auch sind die Erzählungen, wie an Hamlet und Macbeth dargethan wir nicht hinlänglich genau. Die im vorjährigen Bericht erwähnte Zusammen stellung eines Schulmanns *Führer durch die französische und englische Schullektüre* hat eine anerkennende Besprechung durch Lion im 13. Bd. der Zs. f. frz. Sp. erfahren und ist bereits in zweiter Auflage erschienen

8. Phonetik.

Auf dem 5. Neuphilologentage hielt G. Tanger einen Vortrag *Zur Lautschriftfrage.* Er ist in Herrigs Archiv 89, 67—86 abgedruckt worden. Obgleich es dem Verf. lediglich um eine Mahnung zur Verständigung über irgend eine einheitliche Art der Aussprachebezeichnung ankommt, geht er auf die Frage nach der Verwendbarkeit der Lautschrift im Unterricht ein und stellt, wie schon früher, die von anderer Seite diesem Hilfsmittel nachgerühmten Vorzüge in Abrede; es ist an sich überflüssig, bedeutet eine Mehrbelastung der jugendlichen Köpfe, giebt leicht zu Verwechselungen Anlafs. Der übrige, bei weitem gröfsere Teil des Vortrags berührt die Schule nicht.

Über einen *Versuch mit Lautschrifttexten im englischen Anfangsunterricht* berichtet E. Nader Engl. Stud. 17, 402.

Als ein klärendes Wort aus der Praxis des Unterrichts bezeichnet A. Ohlert seine Darlegung über *Die neuen Lehrpläne und die Phonetik* Zs. f. frz. Sp. u. Litt. 14, 221—234. Über die Zulassung der Phonetik im Unterricht kann nach dem Wortlaut der Lpl. Zweifel walten; ihre Anweisungen sind in diesem Punkte dunkel und ergeben kein klares Bild. Sollen solche phonetische Belehrungen ausgeschlossen sein, die durch Anschauung leicht verständlich gemacht werden können, soll ferner die Anwendung besonderer, d. h. phonetischer Zeichen zur Klarstellung des Unterschiedes zwischen Laut und Schrift verpönt sein, so setzen sich diese Anweisungen mit dem in den Lpl. selbst aufgestellten Ziele — Erwerbung einer richtigen Aussprache — in unlösbaren Widerspruch. Dann aber bedeuten die Lpl. eine schwere Gefahr, die die gedeihliche Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts vernichtet, und jeder wissenschaftlich vorgebildete Lehrer der neueren Sprachen mufs sich im Dienste seines Faches gegen sie verwahren. Phonetische Schulung ist dem Lehrer unerläfslich, aber auch dem Schüler in bestimmten Grenzen durchaus notwendig. Der kurze Lautierkursus, den die Lpl. fordern, hat keinen Erfolg, wenn er nicht auf phonetischer Basis erbaut ist; blofses Vorsprechen führt zu keinem Ziele, wenn nicht Belehrungen über die Sprachwerkzeuge und ihre Bewegungen gegeben werden. Hängt doch der Erfolg des ganzen Ausspracheunterrichts von der Voraussetzung ab, dafs den Schülern von Anfang an die verschiedene Haltung und Lage der Sprachorgane bei der französischen bezw. englischen Aussprache zum Bewufstsein kommt. Selbstverständlich wird man im Anfangsunterricht wenigstens des

zuerst einsetzenden Französisch jede ausführliche theoretische Erläuterung vermeiden. Bei der Einübung der Vokale, der Nasallaute, beim Satzlesen, überall, wo sie zur Erziehung einer richtigen Aussprache unumgänglich notwendig sind, müssen phonetische Erklärungen eintreten und auch dann nur mit Unterstützung durch die Anschauung. — Wenn die Lpl. ferner den Betrieb der gesprochenen Sprache deutlich in den Vordergrund rücken, so geben sie selbst zu, dafs die gänzlich unzureichende Versinnlichung der Sprachlaute durch die herkömmlichen Schriftzeichen unmöglich, sondern einzig und allein der gesprochene Laut zum Ausgangspunkt genommen werden kann. Jede Spracherscheinung mufs als das, was sie ist, d. h. als lautlicher Vorgang eingeübt werden, und erst dann darf die orthographische Begleiterscheinung folgen. Dafs auch Werke, die sich um eine gute Methode ernstlich bemühen, in diesem Punkte leicht fehlen, wird sogleich unter II, 1 ersichtlich werden. Phonetische Texte legt Ohlert nicht in des Schülers Hand, wendet aber einige leicht verständliche Zeichen zur Erklärung der Laute und Lauterscheinungen an. Ebenso verfährt Tendering a. a. O. S. 89. Die bisher in den Lehrbüchern verwandten Zeichen sind meist ein zufälliges Gemisch von lateinischen und deutschen Buchstaben, wertlos, ja schädlich für den Unterricht. Zweckmäfsig nennt Ohlert die von Kühn angewandte Lautschrift, der die lateinischen Buchstaben zu Grunde liegen und die nur zwei dem Schüler fremde Zeichen heranzieht. Demgemäfs fordert Ohlert eine Umgestaltung der Lpl. dahin, dafs statt des kurzen Lautierkursus elementare phonetische Belehrung und auch Anwendung verständiger und verständlicher Lautzeichen gefordert wird.

II. Französisch.

I. Elementargrammatik.

Unter dem Titel *Französische Schülergrammatik für die ersten Unterrichtsjahre*, ein Versuch, den Schüler zu befähigen, seine Grammatik sich selbst zusammenzustellen, hat Ph. Plattner es unternommen, dem Schüler ohne Hilfe eines gedruckten Buches die Hauptteile des grammatischen Gefüges der zu erlernenden Sprache in übersichtlicher Form vorzuführen und ihm dabei den Einblick in den grammatischen Bau der Muttersprache zu erleichtern. Es geschieht dies für den Anfangsunterricht durch vier Tafeln. In die Hände des Schülers legt Plattner, um Sauberkeit und Gleichmäfsigkeit zu erreichen, die tabellarische Zusammenstellung in andeutender Schrift; jede zu registrierende Form, wie die Lektüre sie bringt, wird durch Ausfüllung der Umrisse aufgenommen. Vgl. ZlG. 3, 119.

Den neuen preufsischen Lehrplänen entspricht das *Lese- und Lehr-*

buch der französischen Sprache von Dr. F. J. Wershoven. Die Lektüre — gut gewählte, wenig umfangreiche Lesestücke in Poesie und Prosa — steht im Mittelpunkte; grammatische Kenntnisse sollen induktiv gewonnen werden; das Ergebnis ist am Schlusse zusammengefaſst: nur das Regelmäſsige und Notwendige ist herangezogen. Die Belehrung über die Aussprache ist dem Unterrichtenden überlassen, wenig nur wird im Anschluſs an ein Vokaldreieck und eine Konsonantentabelle angegeben.

Jegliche systematische Darstellung der Aussprache fehlt dagegen dem ersten Teile von Dr. Wohlfahrts *Französ. Grammatik für die bayerischen Gymnasien*, so daſs Geist, der das Werk BbG. H. 3 lobend anzeigt, sagt, sein Wert würde sich erhöhen, wenn Verf. in einer neuen Auflage noch auf 10—20 Seiten in gedrängter Darstellung das Wichtigste aus der Lautlehre und Aussprache beifügte. Von dem Ganzen mag ein scharfsinniger Leser sich ein Bild machen nach Geists Worten: S. 1—112 stehen die (sehr zahlreichen) im beigefügten Übungsbuch S. 115—250 enthaltenen Übersetzungsübungen in enger methodischer Verknüpfung mit den korrespondierenden Abschnitten der vorangestellten systematischen Darstellung der Grammatik. Vgl. oben S. 12.

Max Banner, *Französisches Lese- und Übungsbuch*, ist für die neuorganisierten Lehranstalten in Frankfurt a. M. bestimmt und nach einer vermittelnden Methode eingerichtet. Einerseits steht der Verf. den Forderungen der Reform billigend gegenüber, andererseits aber will er die logische Zucht, die angeblich durch grammatische Behandlung der Sprache dem Schüler erwächst, nicht entbehren, und darum trägt seine Arbeit einen doppelten Charakter. Mit der Absolvierung jedes Prosastücks soll man die Durchnahme eines bestimmten grammatischen Abschnitts verbinden und „gegenüber dem vielfach wechselnden Inhalt des Lesebuches den Schüler in dem einheitlichen System des sprachlichen Lehrgebäudes als der übersichtlichen Buchung des erworbenen und stets zunehmenden Schatzes seiner Sprachkenntnis sich zurechtzufinden gewöhnen“. Der Lehrstoff ist geschickt zusammengestellt, Prosa und Poesie wechseln, die Zahlwörter treten sehr frühzeitig auf und geben willkommene Gelegenheit zum „calcul“, die Anschauungsbilder von den Jahreszeiten, die jede Anstalt besitzt, sind benutzt worden. Der Brief, besonders das Gespräch dienen zur Belebung des Unterrichts.

Eine *Vorstufe zum Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten* hat O. Ulbrich erscheinen lassen. Sie soll besonders zur Einübung der Konjugation dienen und einen Wortschatz vermitteln, der den ersten Anforderungen der historischen Lektüre genügt. Das Buch ist für die Sexta der Oberrealschule bestimmt.

Daſs Dr. Ricken sein *Neues Elementarbuch der französischen Sprache für Gymnasien und Realgymnasien* dem alten hat folgen lassen, war eine Folge der Lpl. Ihnen entspricht das Buch ganz und gar. Der kurze propädeutische Kursus, der nach den Lpl. dem Schüler die nötige Anleitung zu einer richtigen Aussprache geben soll, knüpft sich

ganz ungezwungen an die ersten sieben Übungsstücke. Der Lesestoff ist ausgezeichnet, doch beschränkt: indessen soll schon im zweiten Unterrichtsjahre neben dem Elementarbuche ein Lesebuch in Gebrauch genommen werden. Die grammatische Ausbeute ist ganz ansehnlich; dafs der Verf. Satzkonjugieren bei der Einübung der Verbalformen kräftig betont, ist anerkennenswert. Die Fassung der Regel S. 29 § 8 erfährt vielleicht in einer neuen Auflage eine Änderung; gelegentliche Hinweise auf sprachgeschichtliche Vorgänge sind erfreulich.

Jul. Bierbaum, *Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode, Teil I*, ist in dritter, verbesserter Auflage erschienen, die *Methodische Anleitung* dazu in zweiter. Die Verbesserung besteht in kleinen Erweiterungen bezw. Kürzungen und Hinzufügung zweier Lesestücke.

J. B. Peters, *Elementarbuch der französischen Sprache* tritt als Vorstufe zu der Schulgrammatik des Verfassers (2. Aufl. 1890) auf und ist für die beiden ersten Jahre des Unterrichts bestimmt. Die Übungsstoffe bieten lediglich modernes, der Umgangssprache entsprechendes Französisch dar und sind in Frankreich dem Elementarunterricht dienenden Lesebüchern entnommen, ein Verfahren, das als durchaus zweckentsprechend anzuerkennen ist. Auch deutsche Sätze finden sich als Anhang zur Lektüre; doch sind sie weniger zum Übersetzen bestimmt als zur Verwendung beim Diktat. Warum sie aber dann in dem Buche stehen, das die Schüler in der Hand haben, ist nicht recht ersichtlich; auch die Lautlehre (S. 87—94) soll ein Leitfaden für den Lehrer sein. Die grammatische Unterweisung der Schüler soll induktiv dem Lesestoff abgewonnen werden; eine systematische Übersicht des in den beiden ersten Schuljahren zu Erlernenden steht auf S. 98—147. Peters stellt seine Arbeit in den Dienst der gemäfsigten Reform, deren Sieg er durch die preufs. Lehrpläne entschieden glaubt, da sie „den Kampf zum Abschlufs gebracht“. Aber auch gemäfsigte Reformer pflegen in grammatischen Dingen vom Laut auszugehen und nicht die Regeln nach dem Schriftbilde zu konstruieren. Dies geschieht hier in häfslicher Weise: der Plural der franz. Substantive wird gebildet, indem man ein s an den Singular hängt (S. 98); bei den Substantiven auf al wird diese Endung in aux verwandelt (S. 99); endigt das Adjektiv nicht auf ein stummes e, so wird zur Bildung der weiblichen Form ein stummes e an die männliche Form angehängt (S. 103). Also eine ganz mechanische, äufserliche Anschauung von Formenschöpfung!

Die *Französische Grammatik (Teil I: Laut-, Schrift- und Formenlehre)* von G. Stern bildet das erste Bändchen von *Buchners Lehrmitteln für den französischen Unterricht*. Pflege des freien Gebrauchs der Sprache und infolgedessen möglichste Vereinfachung und Kürzung der Grammatik sind Forderungen, die auf der ersten Seite des Werkchens anmutend entgegentreten. Der gute Eindruck bleibt: überall ist das Unwesentliche, dem Schüler gelegentlich Begegnende von dem Wesentlichen

in praktischer Weise geschieden. Die Belehrungen über die Laute und die Schriftzeichen sind knapp und treffend. Nach den Wortarten geordnet sind die Unterweisungen über die Formenlehre, die auch hier und da, wo es erforderlich, die Syntax streifen. Nicht gefallen hat dem Ber. hier die Ableitung der Verbalformen (Trennung der „Stammformen“ wie donnas und der „abgeleiteten Formen“ wie donnasse), die Unklarheit in den Kopf des Schülers bringen mufs, und die Bezeichnung von commençons gegenüber commence als Abweichung von der regelmäfsigen Konjugation. Wie schwer ist es doch, den alten Adam zu ersäufen!

Über einen anonymen *Lehrgang der französischen Sprache für die ersten Anfangsgründe des Unterrichts* hat Mahrenholtz, *Ein Normallehrbuch der französischen Sprache* PW. 1, 278 f. viel Übles zu sagen gewufst. Und dabei hat er sich noch nicht einmal über den grauenerweckenden Titel aufgeregt: ein Lehrgang für die Anfangsgründe! Es hat ihm auch sein Angriff nichts genutzt, denn 14 Monate, nachdem der Anonymus das Vorwort zur ersten Auflage geschrieben, konnte er schon in dem zur zweiten die freundliche Aufnahme seines Buches bestätigen. Wie das möglich, vermag Ber. nicht zu verraten; weifs er doch nicht einmal, wo der Lehrgang in aller Eile eingeführt worden ist. Die Grundsätze, nach denen er gearbeitet ist, sind von sehr verschiedenem Wert. Es kommt dem Verf. vor allem darauf an, masculin und féminin konsequent auseinanderzuhalten; die Lektionen nach Begriffen, nicht nach grammatischen Rücksichten zu ordnen; so wenig Regeln wie irgend möglich zu geben und alle Aussprachebezeichnungen fortzulassen, da beide nur dem Kinde „die Übersicht verbauen“. Besonders thut sich der Verf. auf seine ungewöhnliche Zusammenstellung der Konjugation etwas zu gute. Er geht ferner von dem „altbewährten Grundsatz“ aus, „dafs je einfacher der geistige Inhalt eines Übungssatzes, desto leichter fafslich für die Anfangsstufen auch der grammatikalische Teil ist“. Das Verfahren besteht darin, dafs zunächst eine Reihe von Vokabeln mündlich und schriftlich eingeübt wird; darauf läfst der Lehrer die mit ihnen gebildeten deutschen Sätzchen von den Schülern französisch wiedergeben. Die Sätze entsprechen dem oben angegebenen Grundsatz ganz und gar; von idiomatischen Wendungen findet sich keine Spur. Die Ordnung der Lektionen nach Begriffen (Haus, Schule) ist nicht durchgeführt, da auch Überschriften wie L'accent circonflexe, je prends, je veux vorkommen. Nicht ein einziges zusammenhängendes Stück ist in dem Buche enthalten. An der Konjugationstabelle findet Ber. auch nichts Besonderes, als dafs die herkömmliche Gruppierung der Tempora aufgegeben, die fünf Formen der Vergangenheit zusammengestellt sind, und dafs dank dem splendiden Druck der Ortssinn des Kindes bei der Erlernung der Verbalformen als Hilfe herangezogen wird. Einen Fortschritt in der Litteratur des französischen Elementarunterrichts bezeichnet das Buch keineswegs.

Das Jb. V, VI 29 aufgeführte *Elementarbuch* von Dr. G. Ploetz, die Vorstufe zu dem Kurzen Lehrgang von Ploetz und Kares, hat eine

Parallelbearbeitung, Ausgabe B, für Gymnasien und Realgymnasien erfahren. Anlafs dazu gaben die preufs. Lehrpläne. Ihren Bestimmungen gemäfs ist der dem zweiten Lehrjahr gewidmete Abschnitt des Buches durch eine Anzahl von Kapiteln erweitert worden, „in welchen orthographische Eigentümlichkeiten gewisser er-Verben, sowie die gebräuchlichsten unregelmäfsigen Verben zur Anschauung und Einübung kommen."

Joh. Fetters *Lehrgang der französischen Sprache*, I. und II. Teil, trägt in der neuen, vierten Auflage ein etwas verändertes Aussehen. Fetter konstatiert mit Genugthuung, dafs, nachdem noch vor fünf Jahren der französische Unterricht an allen deutschen Realschulen Österreichs im Sinne der Übersetzungsmethode erteilt worden, heute sich schon mehr als dreifsig dieser Anstalten des von den Reformern empfohlenen Unterrichtsverfahrens bedienen. Er kann mit gutem Recht darauf stolz sein, denn es ist zum guten Teile ein Erfolg seiner Thätigkeit. Sollte nun der *Lehrgang* dem französischen Reformunterricht in Österreich früher die Wege bahnen, so ist dies heut nicht mehr notwendig; daher hat sich Fetter entschlossen, das Lehrbuch einer Umgestaltung zu unterziehen und dabei seine und der Fachgenossen Erfahrungen zu verwerten. Demgemäfs enthält die neue Auflage eine „Vorschule" (S. 1—9), durch die der Schüler mit den Lauten und den Schriftzeichen der fremden Sprache bekannt gemacht wird und die ihn, nach des Verf. Erfahrung, etwa fünf Wochen beschäftigt. Ferner ist die Anzahl der Lesestücke im Übungsbuch bedeutend beschränkt, ebenso die Zahl der Vokabeln vermindert. Der Grammatik ist verhältnismäfsig viel Raum gewidmet; in systematischer Gestalt wird sie in deutscher und in französischer Sprache vorgetragen, „damit den Schülern schon in den ersten Unterrichtsjahren Gelegenheit geboten werde, leichte und kurz gefafste französische Regeln zu memorieren und korrekt herzusagen". Hoffentlich kommt Fetter noch einmal davon zurück. Aber auch im Übungsbuche begegnen fortwährend Fragen, Aufgaben und Belehrungen über grammatische Dinge. Auch Anleitungen zu mündlicher und schriftlicher Behandlung der Lesestücke sind gegeben.

Die *Elementargrammatik der französischen Sprache* von Samuel Wild wird schon durch das Bekenntnis des Verf. charakterisiert, dafs er sich der Ansicht, man müsse vom Lesestück ausgehen, nicht anzuschliefsen vermag, dafs er aber ebensowenig Freund einer rein grammatikalischen Behandlung ist. Nach welchen Gesichtspunkten der grammatische Stoff geordnet ist, blieb dem Ber. unerfindlich: in Lekt. 38 lernt der Schüler das Futur von donner, in 43 von finir, in 77 von être, in 78 von avoir. Die Konjugation mit avoir und être weit hinauszuschieben, um einer gewissen langweiligen Satzbildung (die übrigens Wild darum keineswegs vermeidet) vorzubeugen, mag ganz praktisch sein, unpraktisch aber ist es, gleichartige Erscheinungen künstlich auseinander zu reifsen. Der Übungsstoff ist meist recht geistlos.

Franz Šubrt bestimmt sein in czechischer Sprache abgefafstes *Französisches Lehr- und Lesebuch* nach ZR. 17, 37 für Anstalten mit

czechischer Unterrichtssprache. Verf. hat die ersten Lesestücke selbst angefertigt, aber Horák a. a. O. erhebt gegen das Französisch Einspruch. — Louis Feller, *De la Ponctuation française*, enthält eine ausführliche, mit vielen Beispielen ausgestattete Interpunktionslehre.

2. Schulgrammatik.

Das gesamte grammatische Unterrichtswerk von Mangold und Coste ist PA. 34, 420 von Jaeckel lobend besprochen als eine „hochbedeutsame Erscheinung der neueren Schullitteratur, vortrefflich geeignet, die Methodik des französischen Unterrichts in den Bahnen einer gemäfsigten Reform weiterzuentwickeln". Es ist sogar vortrefflich geeignet, den Schülern Französisch beizubringen — und das will wohl mehr sagen! Dafs die Verf. rastlos daran arbeiten, ihr Werk zu vervollkommnen und den verschiedenen Kategorieen von Schulen anzupassen, beweist die Ausgabe A des II. Teils des *Lehrbuchs der französischen Sprache*, die in zweiter verkürzter Auflage vorliegt. Diese Ausgabe ist für Gymnasien und Realgymnasien bestimmt. Den Lpl. entsprechend, ist einmal der Stoff auf das Regelmäfsige und allgemein Gebräuchliche beschränkt, ferner die Syntax nach den Redeteilen angeordnet. Formenlehre und Syntax sind verschmolzen; die Lautlehre ist gänzlich gestrichen. In neunter revidierter Auflage hat Alb. Benecke von seiner *Französischen Grammatik* den zweiten Teil erscheinen lassen (Ausgabe A). Das Werk hat wenig Veränderungen erfahren; bemüht, das Buch so verwertbar wie möglich für den Unterricht zu machen, hat Verf. weder Mühe noch Zeit gescheut und es vor allen Dingen mit neuem Material an Übungssätzen, mit neuen Beweis- und Belegstellen ausgestattet.

Jul. Bierbaum, *Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode Teil II* ist in zweiter verbesserter Auflage erschienen. Auch hier ist der Übungsstoff erweitert. V. M. Déapé hat seinem Premier Cours nunmehr *Le Second Cours de Grammaire* folgen lassen. Es ist ein umfangreicher Band, der Etymologie, Formenlehre und Syntax berücksichtigt. Dr. Heinrich Loewe, *Cours français*, IIième Partie, Mittelstufe, ist auf Grund des Lesebuchs La France et les Français gearbeitet. Es enthält die Grundzüge der Satzlehre, Phraseologie, deutsche Übungssätze. Die zweite Auflage ist erschienen. Ebenso von J. Fetter, *La troisième et la quatrième année de grammaire française*, worüber vgl. Jb. V, VI 33. Auch hier ist die sorgsam bessernde Hand überall wahrzunehmen. Ein *Französisches Übungsbuch für Gymnasien*, I. Teil, haben H. Breymann und H. Moeller herausgegeben. Es schliefst sich eng den Vorschriften der bayerischen Schulordnung von 1891 an, die den Abschlufs der Grammatik nach dreijähriger Unterrichtszeit fordern. Im Mittelpunkt steht eine zusammenhängende, aber nach grammatischen Gesichtspunkten geordnete Lektüre, aus der die grammatische Erkenntnis induktiv gewonnen werden soll. Die Lesestücke

sind nun zwar in französischer Sprache geschrieben, aber sie bieten verhältnismäſsig zu wenig über Frankreich. Die zweite Hälfte des Bandes füllt eine systematische Grammatik. Breymann hat auch *Ergänzungen zum französischen Unterrichte an Gymnasien mit besonderer Berücksichtigung des Latein* als Anhang zu den auf Gymnasien verwendeten franz. Grammatiken herausgegeben. Sie sind wohlgeeignet, reifere Schüler in den historischen Zusammenhang beider Sprachen einzuführen.

3. Aussprache.

Über die Stellung der Aussprache im fremdsprachlichen Unterrichte handelt E. Weber. Die Arbeit ist von Waetzoldt, Dtsch. Litt.-Ztg. 1892, No. 44 günstig beurteilt. Indirekt können der Schule nur zu gute kommen die vortrefflichen Arbeiten von Beyer und Passy, *Elementarbuch des gesprochenen Französisch* und das dazu gehörige von F. Beyer bearbeitete *Ergänzungsheft*. Vgl. Rolin, Phonet. Stud. VI, 2. Ebenso J. Block, *Zur Aussprache des Französischen*, Zs. f. frz. Spr. u. Litt. 14, 236—265: Beobachtungen über die Aussprache der Schauspieler der Comédie française und des Odéon zu Paris in Bezug auf Bindung, Endkonsonanten, auf den rhetorischen Accent und das tonlose e im Wortauslaut. Franke, *Einige Bemerkungen zur Aussprache franz. Laute und Wörter*, Gm. 10, 157, macht auf Irrtümer in der Darstellung der Ausspracheregeln bei Ploetz-Kares, Kurzer Lehrgang, 2. Aufl., aufmerksam. Wichtig ist auch E. Koschwitz, *Zur Aussprache des Französischen in Genf und Frankreich*, Suppl. zur Zs. f. franz. Sp. u. Litt.

4. Konjugation.

Die Bildung der Zeiten in der französischen Konjugation benennt Direktor Boettcher die zum Nutzen des Elementarunterrichts an seiner Anstalt als Beilage zum Osterprogramm veröffentlichten Zusammenstellungen. Die von den Lehrplänen geforderten Sprechübungen haben zur unerläſslichen Voraussetzung, „daſs die Konjugation des Verbums in seinen vier Stellungen in Verbindung mit Fürwörtern und Pronominaladverbien bis zu mechanischer Fertigkeit eingeübt wird“. Verf. hat daher für Quarta und Untertertia das Erforderliche zusammengefaſst, dabei aber etwas weit ausgeholt. Er belehrt über Funktionen und Arten der Verba, über Genus, Tempus und Modus, über Personen — alles Dinge, die der Realgymnasiast nach Quarta mitbringen sollte. Bei der Bildung der Zeiten spielen die vier Stammzeiten, zu denen auch das participe passé zählt, eine Hauptrolle, der Impératif wird dann von dem Présent de l'Indicatif abgeleitet, ein übles Verfahren, das bekanntlich recht schiefe Vorstellungen erzeugt. Brauchbar ist ohne Zweifel der Anhang: einige Verbalformen in den vier Stellungen des französ. Verbums in Verbindung mit Fürwörtern, en

Gebrauch der fremden Idiome als Unterrichtssprache immer weniger Anhänger findet: gute Gedanken werden durch den Gebrauch der fremden Sprache gelähmt, und Sprachfertigkeit erwerbe man nur im Umgang mit Ausländern.

Diesen vom Wogenschlage modernen Schullebens unbespülten Äufserungen steht wohlthuend der Gegenbericht des Prof. Seitz gegenüber. Er hält die Aufstellung eines allgemein gültigen Kanons für verfrüht. Bei den Grundsätzen, die bei Auswahl der Lektüre zu beachten, fragt auch er nicht danach, ob ein Schriftwerk in das geistige und materielle Leben des fremden Volkes einzuführen vermag, gedenkt aber wenigstens der aus den neuen Lehraufgaben erhellenden Forderungen und wünscht den Lesestoff vorzugsweise aus den Litteraturgattungen gewählt zu sehen, welche 1. die Franzosen und Engländer besonders selbständig und eigenartig entwickelt und demgemäfs zur schönsten Blüte gebracht haben, und welche 2. am besten geeignet sind, Übungen im mündlichen Gebrauche der Sprache, besonders in den Formen, welche der gesellschaftliche Verkehr erfordert, daran zu schliefsen. Neben der Lektüre des selbständigen Autors ist die Benutzung eines Lesebuches zu empfehlen. Auch Seitz ist der philosophischen Lektüre abhold; der historischen stellt er die Aufgabe, „teilweise“ zur Belebung des geschichtlichen Stoffes zu dienen; für die novellistische Prosa bricht er mit Erfolg eine Lanze, während er in Bezug auf Briefe und dramatische Dichtung älterer Zeit dem Berichterstatter zustimmt. Nur über Macbeth denkt er anders und mit ihm die meisten Stimmen der Einzelgutachten. Das moderne französische Lustspiel verdiene Beachtung nicht nur wegen seines lebhaften Dialogs und geschickten Aufbaus, sowie der trefflichen Charakterzeichnung, sondern auch wegen des pädagogischen Wertes, der ihm ungerechtfertigterweise abgesprochen wird. „In vielen Fällen ist die zum Ausdruck gebrachte Idee von wahrhaft sittlichem Gehalte.“ Die elegante Konversation läfst das Lustspiel gerade für Sprechübungen wertvoll erscheinen. Auch der epischen Dichtung steht Seitz nicht rigoros gegenüber. The Lady of the Lake, Goldsmiths Deserted Village, Tennysons Enoch Arden, Scotts Lay of the Last Minstrel, Byrons Prisoner und Teile aus Childe Harold hält er für durchaus geeignete Stoffe; auch die Lyrik will er keineswegs von der Schule ausschliefsen. Bei der Behandlung der Lektüre widerspricht er dem Berichterstatter darin, dafs der Schüler unvorbereitet in die Stunde kommen soll. Es würde dadurch ein gefährlicher Dünkel im Schüler genährt, und auch auf der Oberstufe sei die Präparation ein wichtiges Mittel zur Übung des Urteils und zur Bildung des Geschmacks. Eine gewisse Fertigkeit im Gebrauche der Fremdsprache soll auch auf dem Gymnasium erstrebt werden, grammatische Erklärungen müssen in der Muttersprache gegeben werden. Auswendiglernen von Vokabeln ist auch in II und I den Schülern nicht zu erlassen. Das Übersetzen mufs dem Lesen vorangehen, die Übersetzung sinngemäfs und gut deutsch sein. Etymologische, synonymische, grammatische, stilistische und

achliche Erklärungen, sowie die Mitteilungen aus der Metrik sind auf las notwendigste zu beschränken.

A. Gille, *Auswahl und Behandlung der französischen Lektüre an ler Realschule*, ZlS. 3, 464, beklagt die an der Realschule herrschende Planlosigkeit in der Wahl des Lesestoffs. Das Ziel der Realschule stelle in die französische Lektüre ganz bestimmte Anforderungen: die Darstellung des Lesestoffs mufs nach Form und Geist echt französisch sein; ler Inhalt mufs den geistigen und ethischen Besitz des Schülers zumal insichtlich der Auffassung moderner Verhältnisse in Natur und Menschenwelt zu klären, zu vertiefen oder zu erweitern imstande sein. Daneben sind auch formelle Zwecke, wie Pflege des Sprachsinns und der Sprachgewandtheit auch für das Deutsche, logische Bildung durch Gliedern und Zusammenfassen eines gröfseren Gedankenganges u. a. m. zu berücksichtigen. „Alles nur Anekdotenhafte, Plaudernde, Novellistische, auch wenn es nicht von so kleinlich-spiefsbürgerlicher Gesinnung durchdrungen ist wie die Geschichten von Erckmann-Chatrian, ist abzuweisen.“ Die Richtschnur für die Auswahl biete der Gedankenschatz der Kinder. Ermüdung ist ausgeschlossen, da die neue Sprache und „die andere Beleuchtung“ Abwechselung bieten. Gille empfiehlt Wingerath, Choix de lectures (1890) und verteilt die darin enthaltenen Lesestücke auf die Klassen Quinta bis Sekunda. Spätestens in Prima soll dann zur Lektüre von einem oder zwei abgeschlossenen Werken bedeutender Autoren geschritten werden. Ausgeschlossen sind durchaus alle Schriften, die sich auf griechische oder römische Verhältnisse beziehen, dagegen sollen Biographieen moderner Männer im Vordergrunde stehen. Er empfiehlt Mignet, Vie de Franklin, auch Souvestre, Un Philosophe sous les Toits, das die Welt- und Lebensansichten eines jungen Menschen ethisch zu erklären fähig ist; ferner Racines Athalie, Mignet, Ségur. Für das unterrichtliche Verfahren verlangt Gille Beobachtung der Reihenfolge: Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung, Übung. was im einzelnen ausgeführt wird.

Gelegentlich handelt auch O. Knuth in dem oben angeführten Steglitzer Programm über die franz. Lektüre des Gymnasiums. S. 13—16 verzeichnet er eine Anzahl von Werken, die er für geeignet hält. Rühlemann, *Zur Behandlung der Lektüre im Französischen* zeigt, wie bereits in Tertia auf Übersetzung in gutes Deutsch vorzubereiten ist; an ausgewählten Abschnitten aus Guizot und Michaud wird dem Schüler angemessene und geschmackvolle Umgestaltung des Einzelausdrucks gelehrt. Vgl. die lobende Beurteilung Tenderings Zs. f. nfrz. Sp. 14, 226. Alge und Thomas empfehlen a. a. O. als erste zusammenhängende Lektüre gute Jugendschriften. Beachtenswert sind die Ausführungen über unsere Schullektüre bei Mangold, *Gelöste und ungelöste Fragen*, worüber oben S. 13.

Joh. Ellinger wirft Engl. Studien 17, 99 die Frage auf: *Ist die Lektüre von Lambs Tales from Shakespeare unseren Schulen zu empfehlen?* Er verneint sie, da das Werk für 10—14jährige Kinder be-

stimmt, für ältere ungeeignet ist; sprachlich ist es nicht einwandsfrei, auch sind die Erzählungen, wie an Hamlet und Macbeth dargethan wird, nicht hinlänglich genau. Die im vorjährigen Bericht erwähnte Zusammenstellung eines Schulmanns *Führer durch die französische und englische Schullektüre* hat eine anerkennende Besprechung durch Lion im 13. Bde. der Zs. f. frz. Sp. erfahren und ist bereits in zweiter Auflage erschienen.

8. Phonetik.

Auf dem 5. Neuphilologentage hielt G. Tanger einen Vortrag *Zur Lautschriftfrage*. Er ist in Herrigs Archiv 89, 67—86 abgedruckt worden. Obgleich es dem Verf. lediglich um eine Mahnung zur Verständigung über irgend eine einheitliche Art der Aussprachebezeichnung ankommt, geht er auf die Frage nach der Verwendbarkeit der Lautschrift im Unterricht ein und stellt, wie schon früher, die von anderer Seite diesem Hilfsmittel nachgerühmten Vorzüge in Abrede; es ist an sich überflüssig, bedeutet eine Mehrbelastung der jugendlichen Köpfe, giebt leicht zu Verwechselungen Anlafs. Der übrige, bei weitem gröfsere Teil des Vortrags berührt die Schule nicht.

Über einen *Versuch mit Lautschrifttexten im englischen Anfangsunterricht* berichtet E. Nader Engl. Stud. 17, 402.

Als ein klärendes Wort aus der Praxis des Unterrichts bezeichnet A. Ohlert seine Darlegung über *Die neuen Lehrpläne und die Phonetik* Zs. f. frz. Sp. u. Litt. 14, 221—234. Über die Zulassung der Phonetik im Unterricht kann nach dem Wortlaut der Lpl. Zweifel walten; ihre Anweisungen sind in diesem Punkte dunkel und ergeben kein klares Bild. Sollen solche phonetische Belehrungen ausgeschlossen sein, die durch Anschauung leicht verständlich gemacht werden können, soll ferner die Anwendung besonderer, d. h. phonetischer Zeichen zur Klarstellung des Unterschiedes zwischen Laut und Schrift verpönt sein, so setzen sich diese Anweisungen mit dem in den Lpl. selbst aufgestellten Ziele — Erwerbung einer richtigen Aussprache — in unlösbaren Widerspruch. Dann aber bedeuten die Lpl. eine schwere Gefahr, die die gedeihliche Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts vernichtet, und jeder wissenschaftlich vorgebildete Lehrer der neueren Sprachen mufs sich im Dienste seines Faches gegen sie verwahren. Phonetische Schulung ist dem Lehrer unerläfslich, aber auch dem Schüler in bestimmten Grenzen durchaus notwendig. Der kurze Lautierkursus, den die Lpl. fordern, hat keinen Erfolg, wenn er nicht auf phonetischer Basis erbaut ist; blofses Vorsprechen führt zu keinem Ziele, wenn nicht Belehrungen über die Sprachwerkzeuge und ihre Bewegungen gegeben werden. Hängt doch der Erfolg des ganzen Ausspracheunterrichts von der Voraussetzung ab, dafs den Schülern von Anfang an die verschiedene Haltung und Lage der Sprachorgane bei der französischen bezw. englischen Aussprache zum Bewufstsein kommt. Selbstverständlich wird man im Anfangsunterricht wenigstens des

zuerst einsetzenden Französisch jede ausführliche theoretische Erläuterung vermeiden. Bei der Einübung der Vokale, der Nasallaute, beim Satzlesen, überall, wo sie zur Erziehung einer richtigen Aussprache unumgänglich notwendig sind, müssen phonetische Erklärungen eintreten und auch dann nur mit Unterstützung durch die Anschauung. — Wenn die Lpl. ferner den Betrieb der gesprochenen Sprache deutlich in den Vordergrund rücken, so geben sie selbst zu, dafs die gänzlich unzureichende Versinnlichung der Sprachlaute durch die herkömmlichen Schriftzeichen unmöglich, sondern einzig und allein der gesprochene Laut zum Ausgangspunkt genommen werden kann. Jede Spracherscheinung mufs als das, was sie ist, d. h. als lautlicher Vorgang eingeübt werden, und erst dann darf die orthographische Begleiterscheinung folgen. Dafs auch Werke, die sich um eine gute Methode ernstlich bemühen, in diesem Punkte leicht fehlen, wird sogleich unter II, 1 ersichtlich werden. Phonetische Texte legt Ohlert nicht in des Schülers Hand, wendet aber einige leicht verständliche Zeichen zur Erklärung der Laute und Lauterscheinungen an. Ebenso verfährt Tendering a. a. O. S. 89. Die bisher in den Lehrbüchern verwandten Zeichen sind meist ein zufälliges Gemisch von lateinischen und deutschen Buchstaben, wertlos, ja schädlich für den Unterricht. Zweckmäfsig nennt Ohlert die von Kühn angewandte Lautschrift, der die lateinischen Buchstaben zu Grunde liegen und die nur zwei dem Schüler fremde Zeichen heranzieht. Demgemäfs fordert Ohlert eine Umgestaltung der Lpl. dahin, dafs statt des kurzen Lautierkursus elementare phonetische Belehrung und auch Anwendung verständiger und verständlicher Lautzeichen gefordert wird.

II. Französisch.

1. Elementargrammatik.

Unter dem Titel *Französische Schülergrammatik für die ersten Unterrichtsjahre*, ein Versuch, den Schüler zu befähigen, seine Grammatik sich selbst zusammenzustellen, hat Ph. Plattner es unternommen, dem Schüler ohne Hilfe eines gedruckten Buches die Hauptteile des grammatischen Gefüges der zu erlernenden Sprache in übersichtlicher Form vorzuführen und ihm dabei den Einblick in den grammatischen Bau der Muttersprache zu erleichtern. Es geschieht dies für den Anfangsunterricht durch vier Tafeln. In die Hände des Schülers legt Plattner, um Sauberkeit und Gleichmäfsigkeit zu erreichen, die tabellarische Zusammenstellung in andeutender Schrift; jede zu registrierende Form, wie die Lektüre sie bringt, wird durch Ausfüllung der Umrisse aufgenommen. Vgl. ZlG. 3, 119.

Den neuen preufsischen Lehrplänen entspricht das *Lese- und Lehr-*

buch der französischen Sprache von Dr. F. J. Wershoven. Die Lektüre — gut gewählte, wenig umfangreiche Lesestücke in Poesie und Prosa — steht im Mittelpunkte; grammatische Kenntnisse sollen induktiv gewonnen werden; das Ergebnis ist am Schlusse zusammengefafst: nur das Regelmäfsige und Notwendige ist herangezogen. Die Belehrung über die Aussprache ist dem Unterrichtenden überlassen, wenig nur wird im Anschlufs an ein Vokaldreieck und eine Konsonantentabelle angegeben.

Jegliche systematische Darstellung der Aussprache fehlt dagegen dem ersten Teile von Dr. Wohlfahrts *Französ. Grammatik für die bayerischen Gymnasien*, so dafs Geist, der das Werk BbG. H. 3 lobend anzeigt, sagt, sein Wert würde sich erhöhen, wenn Verf. in einer neuen Auflage noch auf 10—20 Seiten in gedrängter Darstellung das Wichtigste aus der Lautlehre und Aussprache beifügte. Von dem Ganzen mag ein scharfsinniger Leser sich ein Bild machen nach Geists Worten: S. 1—112 stehen die (sehr zahlreichen) im beigefügten Übungsbuch S. 115—250 enthaltenen Übersetzungsübungen in enger methodischer Verknüpfung mit den korrespondierenden Abschnitten der vorangestellten systematischen Darstellung der Grammatik. Vgl. oben S. 12.

Max Banner, *Französisches Lese- und Übungsbuch*, ist für die neuorganisierten Lehranstalten in Frankfurt a. M. bestimmt und nach einer vermittelnden Methode eingerichtet. Einerseits steht der Verf. den Forderungen der Reform billigend gegenüber, andererseits aber will er die logische Zucht, die angeblich durch grammatische Behandlung der Sprache dem Schüler erwächst, nicht entbehren, und darum trägt seine Arbeit einen doppelten Charakter. Mit der Absolvierung jedes Prosastücks soll man die Durchnahme eines bestimmten grammatischen Abschnitts verbinden und „gegenüber dem vielfach wechselnden Inhalt des Lesebuches den Schüler in dem einheitlichen System des sprachlichen Lehrgebäudes als der übersichtlichen Buchung des erworbenen und stets zunehmenden Schatzes seiner Sprachkenntnis sich zurechtzufinden gewöhnen“. Der Lehrstoff ist geschickt zusammengestellt, Prosa und Poesie wechseln, die Zahlwörter treten sehr frühzeitig auf und geben willkommene Gelegenheit zum „calcul“, die Anschauungsbilder von den Jahreszeiten, die jede Anstalt besitzt, sind benutzt worden. Der Brief, besonders das Gespräch dienen zur Belebung des Unterrichts.

Eine *Vorstufe zum Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten* hat O. Ulbrich erscheinen lassen. Sie soll besonders zur Einübung der Konjugation dienen und einen Wortschatz vermitteln, der den ersten Anforderungen der historischen Lektüre genügt. Das Buch ist für die Sexta der Oberrealschule bestimmt.

Dafs Dr. Ricken sein *Neues Elementarbuch der französischen Sprache für Gymnasien und Realgymnasien* dem alten hat folgen lassen, war eine Folge der Lpl. Ihnen entspricht das Buch ganz und gar. Der kurze propädeutische Kursus, der nach den Lpl. dem Schüler die nötige Anleitung zu einer richtigen Aussprache geben soll, knüpft sich

ganz ungezwungen an die ersten sieben Übungsstücke. Der Lesestoff ist ausgezeichnet, doch beschränkt: indessen soll schon im zweiten Unterrichtsjahre neben dem Elementarbuche ein Lesebuch in Gebrauch genommen werden. Die grammatische Ausbeute ist ganz ansehnlich; dafs der Verf. Satzkonjugieren bei der Einübung der Verbalformen kräftig betont, ist anerkennenswert. Die Fassung der Regel S. 29 § 8 erfährt vielleicht in einer neuen Auflage eine Änderung; gelegentliche Hinweise auf sprachgeschichtliche Vorgänge sind erfreulich.

Jul. Bierbaum, *Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode, Teil I*, ist in dritter, verbesserter Auflage erschienen, die *Methodische Anleitung* dazu in zweiter. Die Verbesserung besteht in kleinen Erweiterungen bezw. Kürzungen und Hinzufügung zweier Lesestücke.

J. B. Peters, *Elementarbuch der französischen Sprache* tritt als Vorstufe zu der Schulgrammatik des Verfassers (2. Aufl. 1890) auf und ist für die beiden ersten Jahre des Unterrichts bestimmt. Die Übungsstoffe bieten lediglich modernes, der Umgangssprache entsprechendes Französisch dar und sind in Frankreich dem Elementarunterricht dienenden Lesebüchern entnommen, ein Verfahren, das als durchaus zweckentsprechend anzuerkennen ist. Auch deutsche Sätze finden sich als Anhang zur Lektüre; doch sind sie weniger zum Übersetzen bestimmt als zur Verwendung beim Diktat. Warum sie aber dann in dem Buche stehen, das die Schüler in der Hand haben, ist nicht recht ersichtlich; auch die Lautlehre (S. 87—94) soll ein Leitfaden für den Lehrer sein. Die grammatische Unterweisung der Schüler soll induktiv dem Lesestoff abgewonnen werden; eine systematische Übersicht des in den beiden ersten Schuljahren zu Erlernenden steht auf S. 98—147. Peters stellt seine Arbeit in den Dienst der gemäfsigten Reform, deren Sieg er durch die preufs. Lehrpläne entschieden glaubt, da sie „den Kampf zum Abschlufs gebracht“. Aber auch gemäfsigte Reformer pflegen in grammatischen Dingen vom Laut auszugehen und nicht die Regeln nach dem Schriftbilde zu konstruieren. Dies geschieht hier in häfslicher Weise: der Plural der franz. Substantive wird gebildet, indem man ein s an den Singular hängt (S. 98); bei den Substantiven auf al wird diese Endung in aux verwandelt (S. 99); endigt das Adjektiv nicht auf ein stummes e, so wird zur Bildung der weiblichen Form ein stummes e an die männliche Form angehängt (S. 103). Also eine ganz mechanische, äufserliche Anschauung von Formenschöpfung!

Die *Französische Grammatik (Teil 1: Laut-, Schrift- und Formenlehre)* von G. Stern bildet das erste Bändchen von *Buchners Lehrmitteln für den französischen Unterricht.* Pflege des freien Gebrauchs der Sprache und infolgedessen möglichste Vereinfachung und Kürzung der Grammatik sind Forderungen, die auf der ersten Seite des Werkchens anmutend entgegentreten. Der gute Eindruck bleibt: überall ist das Unwesentliche, dem Schüler gelegentlich Begegnende von dem Wesentlichen

in praktischer Weise geschieden. Die Belehrungen über die Laute und die Schriftzeichen sind knapp und treffend. Nach den Wortarten geordnet sind die Unterweisungen über die Formenlehre, die auch hier und da, wo es erforderlich, die Syntax streifen. Nicht gefallen hat dem Ber. hier die Ableitung der Verbalformen (Trennung der „Stammformen“ wie donnas und der „abgeleiteten Formen“ wie donnasse), die Unklarheit in den Kopf des Schülers bringen mufs, und die Bezeichnung von commençons gegenüber commence als Abweichung von der regelmäfsigen Konjugation. Wie schwer ist es doch, den alten Adam zu ersäufen!

Über einen anonymen *Lehrgang der französischen Sprache für die ersten Anfangsgründe des Unterrichts* hat Mahrenholtz, *Ein Normallehrbuch der französischen Sprache* PW. 1, 278 f. viel Übles zu sagen gewufst. Und dabei hat er sich noch nicht einmal über den grauenerweckenden Titel aufgeregt: ein Lehrgang für die Anfangsgründe! Es hat ihm auch sein Angriff nichts genutzt, denn 14 Monate, nachdem der Anonymus das Vorwort zur ersten Auflage geschrieben, konnte er schon in dem zur zweiten die freundliche Aufnahme seines Buches bestätigen. Wie das möglich, vermag Ber. nicht zu verraten; weifs er doch nicht einmal, wo der Lehrgang in aller Eile eingeführt worden ist. Die Grundsätze, nach denen er gearbeitet ist, sind von sehr verschiedenem Wert. Es kommt dem Verf. vor allem darauf an, masculin und féminin konsequent auseinanderzuhalten; die Lektionen nach Begriffen, nicht nach grammatischen Rücksichten zu ordnen; so wenig Regeln wie irgend möglich zu geben und alle Aussprachebezeichnungen fortzulassen, da beide nur dem Kinde „die Übersicht verbauen“. Besonders thut sich der Verf. auf seine ungewöhnliche Zusammenstellung der Konjugation etwas zu gute. Er geht ferner von dem „altbewährten Grundsatz“ aus, „dafs je einfacher der geistige Inhalt eines Übungssatzes, desto leichter fafslich für die Anfangsstufen auch der grammatikalische Teil ist“. Das Verfahren besteht darin, dafs zunächst eine Reihe von Vokabeln mündlich und schriftlich eingeübt wird; darauf läfst der Lehrer die mit ihnen gebildeten deutschen Sätzchen von den Schülern französisch wiedergeben. Die Sätze entsprechen dem oben angegebenen Grundsatz ganz und gar; von idiomatischen Wendungen findet sich keine Spur. Die Ordnung der Lektionen nach Begriffen (Haus, Schule) ist nicht durchgeführt, da auch Überschriften wie L'accent circonflexe, je prends, je veux vorkommen. Nicht ein einziges zusammenhängendes Stück ist in dem Buche enthalten. An der Konjugationstabelle findet Ber. auch nichts Besonderes, als dafs die herkömmliche Gruppierung der Tempora aufgegeben, die fünf Formen der Vergangenheit zusammengestellt sind, und dafs dank dem splendiden Druck der Ortssinn des Kindes bei der Erlernung der Verbalformen als Hilfe herangezogen wird. Einen Fortschritt in der Litteratur des französischen Elementarunterrichts bezeichnet das Buch keineswegs.

Das Jb. V, VI 29 aufgeführte *Elementarbuch* von Dr. G. Ploetz, die Vorstufe zu dem Kurzen Lehrgang von Ploetz und Kares, hat eine

Parallelbearbeitung, Ausgabe B, für Gymnasien und Realgymnasien erfahren. Anlafs dazu gaben die preufs. Lehrpläne. Ihren Bestimmungen gemäfs ist der dem zweiten Lehrjahr gewidmete Abschnitt des Buches durch eine Anzahl von Kapiteln erweitert worden, „in welchen orthographische Eigentümlichkeiten gewisser er-Verben, sowie die gebräuchlichsten unregelmäfsigen Verben zur Anschauung und Einübung kommen.“ Joh. Fetters *Lehrgang der französischen Sprache*, I. und II. Teil, trägt in der neuen, vierten Auflage ein etwas verändertes Aussehen. Fetter konstatiert mit Genugthuung, dafs, nachdem noch vor fünf Jahren der französische Unterricht an allen deutschen Realschulen Österreichs im Sinne der Übersetzungsmethode erteilt worden, heute sich schon mehr als dreifsig dieser Anstalten des von den Reformern empfohlenen Unterrichtsverfahrens bedienen. Er kann mit gutem Recht darauf stolz sein, denn es ist zum guten Teile ein Erfolg seiner Thätigkeit. Sollte nun der *Lehrgang* dem französischen Reformunterricht in Österreich früher die Wege bahnen, so ist dies heut nicht mehr notwendig; daher hat sich Fetter entschlossen, das Lehrbuch einer Umgestaltung zu unterziehen und dabei seine und der Fachgenossen Erfahrungen zu verwerten. Demgemäfs enthält die neue Auflage eine „Vorschule“ (S. 1—9), durch die der Schüler mit den Lauten und den Schriftzeichen der fremden Sprache bekannt gemacht wird und die ihn, nach des Verf. Erfahrung, etwa fünf Wochen beschäftigt. Ferner ist die Anzahl der Lesestücke im Übungsbuch bedeutend beschränkt, ebenso die Zahl der Vokabeln vermindert. Der Grammatik ist verhältnismäfsig viel Raum gewidmet; in systematischer Gestalt wird sie in deutscher und in französischer Sprache vorgetragen, „damit den Schülern schon in den ersten Unterrichtsjahren Gelegenheit geboten werde, leichte und kurz gefafste französische Regeln zu memorieren und korrekt herzusagen“. Hoffentlich kommt Fetter noch einmal davon zurück. Aber auch im Übungsbuche begegnen fortwährend Fragen, Aufgaben und Belehrungen über grammatische Dinge. Auch Anleitungen zu mündlicher und schriftlicher Behandlung der Lesestücke sind gegeben.

Die *Elementargrammatik der französischen Sprache* von Samuel Wild wird schon durch das Bekenntnis des Verf. charakterisiert, dafs er sich der Ansicht, man müsse vom Lesestück ausgehen, nicht anzuschliefsen vermag, dafs er aber ebensowenig Freund einer rein grammatikalischen Behandlung ist. Nach welchen Gesichtspunkten der grammatische Stoff geordnet ist, blieb dem Ber. unerfindlich: in Lekt. 38 lernt der Schüler das Futur von donner, in 43 von finir, in 77 von être, in 78 von avoir. Die Konjugation mit avoir und être weit hinauszuschieben, um einer gewissen langweiligen Satzbildung (die übrigens Wild darum keineswegs vermeidet) vorzubeugen, mag ganz praktisch sein, unpraktisch aber ist es, gleichartige Erscheinungen künstlich auseinander zu reifsen. Der Übungsstoff ist meist recht geistlos.

Franz Šubrt bestimmt sein in czechischer Sprache abgefafstes *Französisches Lehr- und Lesebuch* nach ZR. 17, 37 für Anstalten mit

czechischer Unterrichtssprache. Verf. hat die ersten Lesestücke selbst angefertigt, aber Horák a. a. O. erhebt gegen das Französisch Einspruch. — Louis Feller, *De la Ponctuation française*, enthält eine ausführliche, mit vielen Beispielen ausgestattete Interpunktionslehre.

2. Schulgrammatik.

Das gesamte grammatische Unterrichtswerk von Mangold und Coste ist PA. 34, 420 von Jaeckel lobend besprochen als eine „hochbedeutsame Erscheinung der neueren Schullitteratur, vortrefflich geeignet, die Methodik des französischen Unterrichts in den Bahnen einer gemäfsigten Reform weiterzuentwickeln". Es ist sogar vortrefflich geeignet, den Schülern Französisch beizubringen — und das will wohl mehr sagen! Dafs die Verf. rastlos daran arbeiten, ihr Werk zu vervollkommnen und den verschiedenen Kategorieen von Schulen anzupassen, beweist die Ausgabe A des II. Teils des *Lehrbuchs der französischen Sprache*, die in zweiter verkürzter Auflage vorliegt. Diese Ausgabe ist für Gymnasien und Realgymnasien bestimmt. Den Lpl. entsprechend, ist einmal der Stoff auf das Regelmäfsige und allgemein Gebräuchliche beschränkt, ferner die Syntax nach den Redeteilen angeordnet. Formenlehre und Syntax sind verschmolzen; die Lautlehre ist gänzlich gestrichen. In neunter revidierter Auflage hat Alb. Benecke von seiner *Französischen Grammatik* den zweiten Teil erscheinen lassen (Ausgabe A). Das Werk hat wenig Veränderungen erfahren; bemüht, das Buch so verwertbar wie möglich für den Unterricht zu machen, hat Verf. weder Mühe noch Zeit gescheut und es vor allen Dingen mit neuem Material an Übungssätzen, mit neuen Beweis- und Belegstellen ausgestattet.

Jul. Bierbaum, *Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode Teil II* ist in zweiter verbesserter Auflage erschienen. Auch hier ist der Übungsstoff erweitert. V. M. Déapé hat seinem Premier Cours nunmehr *Le Second Cours de Grammaire* folgen lassen. Es ist ein umfangreicher Band, der Etymologie, Formenlehre und Syntax berücksichtigt. Dr. Heinrich Loewe, *Cours français*, II[ième] Partie, Mittelstufe, ist auf Grund des Lesebuchs La France et les Français gearbeitet. Es enthält die Grundzüge der Satzlehre, Phraseologie, deutsche Übungssätze. Die zweite Auflage ist erschienen. Ebenso von J. Fetter, *La troisième et la quatrième année de grammaire française*, worüber vgl. Jb. V, VI 33. Auch hier ist die sorgsam bessernde Hand überall wahrzunehmen. Ein *Französisches Übungsbuch für Gymnasien*, I. Teil, haben H. Breymann und H. Moeller herausgegeben. Es schliefst sich eng den Vorschriften der bayerischen Schulordnung von 1891 an, die den Abschlufs der Grammatik nach dreijähriger Unterrichtszeit fordern. Im Mittelpunkt steht eine zusammenhängende, aber nach grammatischen Gesichtspunkten geordnete Lektüre, aus der die grammatische Erkenntnis induktiv gewonnen werden soll. Die Lesestücke

sind nun zwar in französischer Sprache geschrieben, aber sie bieten verhältnismäfsig zu wenig über Frankreich. Die zweite Hälfte des Bandes füllt eine systematische Grammatik. Breymann hat auch *Ergänzungen zum französischen Unterrichte an Gymnasien mit besonderer Berücksichtigung des Latein* als Anhang zu den auf Gymnasien verwendeten franz. Grammatiken herausgegeben. Sie sind wohlgeeignet, reifere Schüler in den historischen Zusammenhang beider Sprachen einzuführen.

3. Aussprache.

Über die Stellung der Aussprache im fremdsprachlichen Unterrichte handelt E. Weber. Die Arbeit ist von Waetzoldt, Dtsch. Litt.-Ztg. 1892, No. 44 günstig beurteilt. Indirekt können der Schule nur zu gute kommen die vortrefflichen Arbeiten von Beyer und Passy, *Elementarbuch des gesprochenen Französisch* und das dazu gehörige von F. Beyer bearbeitete *Ergänzungsheft*. Vgl. Rolin, Phonet. Stud. VI, 2. Ebenso J. Block, *Zur Aussprache des Französischen*, Zs. f. frz. Spr. u. Litt. 14, 236—265: Beobachtungen über die Aussprache der Schauspieler der Comédie française und des Odéon zu Paris in Bezug auf Bindung, Endkonsonanten, auf den rhetorischen Accent und das tonlose e im Wortauslaut. Franke, *Einige Bemerkungen zur Aussprache franz. Laute und Wörter*, Gm. 10, 157, macht auf Irrtümer in der Darstellung der Ausspracheregeln bei Ploetz-Kares, Kurzer Lehrgang, 2. Aufl., aufmerksam. Wichtig ist auch E. Koschwitz, *Zur Aussprache des Französischen in Genf und Frankreich*, Suppl. zur Zs. f. franz. Sp. u. Litt.

4. Konjugation.

Die Bildung der Zeiten in der französischen Konjugation benennt Direktor Boettcher die zum Nutzen des Elementarunterrichts an seiner Anstalt als Beilage zum Osterprogramm veröffentlichten Zusammenstellungen. Die von den Lehrplänen geforderten Sprechübungen haben zur unerläfslichen Voraussetzung, „dafs die Konjugation des Verbums in seinen vier Stellungen in Verbindung mit Fürwörtern und Pronominaladverbien bis zu mechanischer Fertigkeit eingeübt wird“. Verf. hat daher für Quarta und Untertertia das Erforderliche zusammengefafst, dabei aber etwas weit ausgeholt. Er belehrt über Funktionen und Arten der Verba, über Genus, Tempus und Modus, über Personen — alles Dinge, die der Realgymnasiast nach Quarta mitbringen sollte. Bei der Bildung der Zeiten spielen die vier Stammzeiten, zu denen auch das participe passé zählt, eine Hauptrolle, der Impératif wird dann von dem Présent de l'Indicatif abgeleitet, ein übles Verfahren, das bekanntlich recht schiefe Vorstellungen erzeugt. Brauchbar ist ohne Zweifel der Anhang: einige Verbalformen in den vier Stellungen des französ. Verbums in Verbindung mit Fürwörtern, en

und y. Viel Geist ist in diesen Verbindungen freilich nicht zu spüre
aber wer diesen Drill ungefährdet zwei Jahre lang hat über sich ergeh
lassen, hat es gewifs zur mechanischen Fertigkeit gebracht.

Das Werk von Karl Moser, *Das französische Verb* ist in dritt
Auflage, doch in ganz neuer Bearbeitung erschienen. Nicht ohne b
gründete Bedenken beurteilt Weifs ZR. 17, 220 die Arbeit; besonders b
zeichnet er es als verfehlt, dafs der Kennvokal des Präteritums bildli
bereits beim Infinitiv hervortritt. Hengesbach sagt CO. 20, 565: We
der Lehrer es versteht, sich zu beschränken, kann er dieses Schriftch
höchst nutzbar für die Schule machen. Im *Manuel de Conjugaison d
Verbes irréguliers français* von Dr. Chr. Vogel (2e éd.) findet sich z
nächst eine alphabetische Liste aller Verba abweichender Bildung n
deutscher, englischer, holländischer, italienischer usw. Übersetzung, dann ei
vollständige Darstellung der Konjugation von 101 Verben. Die gelege
lichen Observations über den Gebrauch eines Zeitworts oder einiger sein
Formen enthalten Beachtenswertes.

Mitteilung über ein Verfahren, die Orthographie der Verba auf oy
und uyer leichter fafslich zu machen, veröffentlicht K. Wimmer, *A
dem franz. Unterricht* BbR. 11, 193.

5. Grammatische Kompendien.

L. Kirschstein, *Grammatisches Repetitorium der französisch
Sprache für Obersekundaner* bietet nach Gm. 10, 546 nur Mustersät
zur Oratio obliqua und zur Lehre vom Subjonctif, die gröfstenteils a
gangbaren Lehrbüchern geschöpft sind. — E. Regel, *Eiserner Bestan
das Notwendigste aus der franz. Syntax* soll Examenzwecken dienen. -
Ehlers, *Französisches Kompendium* trägt nach CO. 20, 358 den gege
wärtig an den französischen Unterricht gestellten Forderungen Rechnun
die wichtigsten Punkte der Grammatik sind geordnet, in Regeln gefa
und durch Beispiele beleuchtet.

Hieronim Jesionek, *Französische Formenlehre in Tabell*
(4. Aufl.) belehrt auf der ersten Tabelle über die Aussprache dahin, da
die Buchstaben des französ. Alphabets wie im Deutschen ausgesproch
werden. Wo das nicht geschieht, „übe man sich in der richtigen Au
sprache“! Wie — wird nicht gesagt, es sei denn, dafs der Verf. sein
Pflicht genügt zu haben glaubt mit der Versicherung, dafs durch korrekt
Vorsprechen des Lehrenden und das ebenso korrekte Nachsprechen d
Lernenden die Aussprache am leichtesten erfafst wird! Was er über d
Lautwert des Zeichens x sagt, reicht nicht aus. Tabelle I ist vollständ
überflüssig. II giebt das Paradigma von avoir, III von être, IV vo
deutschen Hilfszeitwort werden, wobei keine einzige französische Form a
zuführen war; V giebt die Endungen der regelmäfsigen Zeitwörter u
unterscheidet Hauptzeiten und abgeleitete Zeiten; VI belehrt über d

Passiv, VII über die unregelmäſsigen Verben in alphabetischer Reihenfolge, IX über die sogen. Flexion des Substantivs usw. Von mehr als mechanischer Auffassung findet sich keine Spur, das Ganze macht einen ziemlich trostlosen Eindruck.

6. Schulausgaben französischer Schriftsteller.

Für die von Otto E. A. Dickmann geleitete Rengersche *Französische und Englische Schulbibliothek* hat Jos. Sarrazin zwei moderne Komödien erklärt: *Mademoiselle de la Seiglière* und *Le Gendre de Monsieur Poirier*. Beide Bände enthalten eine kurze biographische Einleitung; dem deutschen Schüler schwierige Wendungen der Konversationssprache und die scharf pointierten Witze werden unter dem Text, Sachliches hinter demselben erläutert. Selten begegnet etwas Überflüssiges: Ber. notierte Seigl. S. 15 die Verdeutschung von salut à toute la compagnie, S. 17 à merveille, S. 21 homme d'affaires, S. 29 aux abois. — Das klassische Drama wird durch Corneilles *Horace*, herausgegeben von Paul Schmidt, und Molières *Le Bourgeois Gentilhomme*, bearbeitet von W. Mangold, vertreten. Wie es Denkmäler des 17. Jhd. erfordern und wie dies schon in früher erschienenen Bänden geschehen ist, hat sich beim Horace die Erklärung über die engen Grenzen hinaus verbreitet, die ihr in dieser Sammlung sonst gezogen sind: eine umfangreiche biographische und historische Einleitung, eine Einführung in die Metrik und eine Zusammenstellung sprachlicher Eigentümlichkeiten bereiten in vorzüglicher Weise auf das Verständnis des Textes vor. Der Herausgeber des Bourgeois wuſste durch angemessene Winke der Übersetzung zu Hilfe zu kommen. — Die Prosalektüre hat durch Jules Verne, *Christophe Colomb* und ein Bändchen *Conteurs Modernes*, ausgewählte Erzählungen von Simon, Theuriet, Moret, Révillon, Richebourg, Bereicherung erfahren. Vernes Columbusbiographie, von Otto Mielck für den Schulgebrauch erklärt und mit einer Karte versehen, auch mit einem Spezialwörterbuch begleitet, ist dem umfangreichen Werke Histoire des Grands Voyages et des Grands Voyageurs entnommen; einige Irrtümer hat der Herausgeber an der Hand der neuesten Litteratur (Sophus Ruge) in den Anmerkungen berichtigt. Französischen Geist atmen die von Jos. Sarrazin geschickt ausgewählten sechs kleine Erzählungen. Willkommen sind ferner Mignets von H. Voſs bearbeitete Biographie *Benjamin Franklins* und P. Mérimées Novelle *Colomba*, von Joh. Leitritz sehr sorgfältig für den Schulgebrauch erklärt. Einzelne minder wichtige Kapitel sind fortgelassen und durch knappe Inhaltsangaben ersetzt. Die kunsthistorischen Anmerkungen bedürfen der Revision. Warum spricht L. vom Zeus zu Elis statt zu Olympia? Die Fresken des Campo santo zu Pisa mit Orcagna zusammenzubringen ist veraltet, die Bezeichnung „Triumph des Todes" der Darstellung nicht angemessen. — Über einige frühere Bände der Sammlung berichtet Fr. Speyer, Archiv 90, 220 f.

Die sogen. Göbelsche Bibliothek (Münster, Theissing) ist durch die

stimmt, für ältere ungeeignet ist; sprachlich ist es nicht einwandsfrei, auch sind die Erzählungen, wie an Hamlet und Macbeth dargethan wird, nicht hinlänglich genau. Die im vorjährigen Bericht erwähnte Zusammenstellung eines Schulmanns *Führer durch die französische und englische Schullektüre* hat eine anerkennende Besprechung durch Lion im 13. Bde. der Zs. f. frz. Sp. erfahren und ist bereits in zweiter Auflage erschienen.

8. Phonetik.

Auf dem 5. Neuphilologentage hielt G. Tanger einen Vortrag *Zur Lautschriftfrage*. Er ist in Herrigs Archiv 89, 67—86 abgedruckt worden. Obgleich es dem Verf. lediglich um eine Mahnung zur Verständigung über irgend eine einheitliche Art der Aussprachebezeichnung ankommt, geht er auf die Frage nach der Verwendbarkeit der Lautschrift im Unterricht ein und stellt, wie schon früher, die von anderer Seite diesem Hilfsmittel nachgerühmten Vorzüge in Abrede; es ist an sich überflüssig, bedeutet eine Mehrbelastung der jugendlichen Köpfe, giebt leicht zu Verwechselungen Anlafs. Der übrige, bei weitem gröfsere Teil des Vortrags berührt die Schule nicht.

Über einen *Versuch mit Lautschrifttexten im englischen Anfangsunterricht* berichtet E. Nader Engl. Stud. 17, 402.

Als ein klärendes Wort aus der Praxis des Unterrichts bezeichnet A. Ohlert seine Darlegung über *Die neuen Lehrpläne und die Phonetik* Zs. f. frz. Sp. u. Litt. 14, 221—234. Über die Zulassung der Phonetik im Unterricht kann nach dem Wortlaut der Lpl. Zweifel walten; ihre Anweisungen sind in diesem Punkte dunkel und ergeben kein klares Bild. Sollen solche phonetische Belehrungen ausgeschlossen sein, die durch Anschauung leicht verständlich gemacht werden können, soll ferner die Anwendung besonderer, d. h. phonetischer Zeichen zur Klarstellung des Unterschiedes zwischen Laut und Schrift verpönt sein, so setzen sich diese Anweisungen mit dem in den Lpl. selbst aufgestellten Ziele — Erwerbung einer richtigen Aussprache — in unlösbaren Widerspruch. Dann aber bedeuten die Lpl. eine schwere Gefahr, die die gedeihliche Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts vernichtet, und jeder wissenschaftlich vorgebildete Lehrer der neueren Sprachen mufs sich im Dienste seines Faches gegen sie verwahren. Phonetische Schulung ist dem Lehrer unerläfslich, aber auch dem Schüler in bestimmten Grenzen durchaus notwendig. Der kurze Lautierkursus, den die Lpl. fordern, hat keinen Erfolg, wenn er nicht auf phonetischer Basis erbaut ist; blofses Vorsprechen führt zu keinem Ziele, wenn nicht Belehrungen über die Sprachwerkzeuge und ihre Bewegungen gegeben werden. Hängt doch der Erfolg des ganzen Ausspracheunterrichts von der Voraussetzung ab, dafs den Schülern von Anfang an die verschiedene Haltung und Lage der Sprachorgane bei der französischen bezw. englischen Aussprache zum Bewufstsein kommt. Selbstverständlich wird man im Anfangsunterricht wenigstens des

zuerst einsetzenden Französisch jede ausführliche theoretische Erläuterung vermeiden. Bei der Einübung der Vokale, der Nasallaute, beim Satzlesen, überall, wo sie zur Erziehung einer richtigen Aussprache unumgänglich notwendig sind, müssen phonetische Erklärungen eintreten und auch dann nur mit Unterstützung durch die Anschauung. — Wenn die Lpl. ferner den Betrieb der gesprochenen Sprache deutlich in den Vordergrund rücken, so geben sie selbst zu, dafs die gänzlich unzureichende Versinnlichung der Sprachlaute durch die herkömmlichen Schriftzeichen unmöglich, sondern einzig und allein der gesprochene Laut zum Ausgangspunkt genommen werden kann. Jede Spracherscheinung mufs als das, was sie ist, d. h. als lautlicher Vorgang eingeübt werden, und erst dann darf die orthographische Begleiterscheinung folgen. Dafs auch Werke, die sich um eine gute Methode ernstlich bemühen, in diesem Punkte leicht fehlen, wird sogleich unter II, 1 ersichtlich werden. Phonetische Texte legt Ohlert nicht in des Schülers Hand, wendet aber einige leicht verständliche Zeichen zur Erklärung der Laute und Lauterscheinungen an. Ebenso verfährt Tendering a. a. O. S. 89. Die bisher in den Lehrbüchern verwandten Zeichen sind meist ein zufälliges Gemisch von lateinischen und deutschen Buchstaben, wertlos, ja schädlich für den Unterricht. Zweckmäfsig nennt Ohlert die von Kühn angewandte Lautschrift, der die lateinischen Buchstaben zu Grunde liegen und die nur zwei dem Schüler fremde Zeichen heranzieht. Demgemäfs fordert Ohlert eine Umgestaltung der Lpl. dahin, dafs statt des kurzen Lautierkursus elementare phonetische Belehrung und auch Anwendung verständiger und verständlicher Lautzeichen gefordert wird.

II. Französisch.

1. Elementargrammatik.

Unter dem Titel *Französische Schülergrammatik für die ersten Unterrichtsjahre*, ein Versuch, den Schüler zu befähigen, seine Grammatik sich selbst zusammenzustellen, hat Ph. Plattner es unternommen, dem Schüler ohne Hilfe eines gedruckten Buches die Hauptteile des grammatischen Gefüges der zu erlernenden Sprache in übersichtlicher Form vorzuführen und ihm dabei den Einblick in den grammatischen Bau der Muttersprache zu erleichtern. Es geschieht dies für den Anfangsunterricht durch vier Tafeln. In die Hände des Schülers legt Plattner, um Sauberkeit und Gleichmäfsigkeit zu erreichen, die tabellarische Zusammenstellung in andeutender Schrift; jede zu registrierende Form, wie die Lektüre sie bringt, wird durch Ausfüllung der Umrisse aufgenommen. Vgl. ZlG. 3, 119.

Den neuen preufsischen Lehrplänen entspricht das *Lese- und Lehr-*

buch der französischen Sprache von Dr. F. J. Wershoven. Die Lektüre — gut gewählte, wenig umfangreiche Lesestücke in Poesie und Prosa — steht im Mittelpunkte; grammatische Kenntnisse sollen induktiv gewonnen werden; das Ergebnis ist am Schlusse zusammengefafst: nur das Regelmäfsige und Notwendige ist herangezogen. Die Belehrung über die Aussprache ist dem Unterrichtenden überlassen, wenig nur wird im Anschlufs an ein Vokaldreieck und eine Konsonantentabelle angegeben.

Jegliche systematische Darstellung der Aussprache fehlt dagegen dem ersten Teile von Dr. Wohlfahrts *Französ. Grammatik für die bayerischen Gymnasien*, so dafs Geist, der das Werk BbG. H. 3 lobend anzeigt, sagt, sein Wert würde sich erhöhen, wenn Verf. in einer neuen Auflage noch auf 10—20 Seiten in gedrängter Darstellung das Wichtigste aus der Lautlehre und Aussprache beifügte. Von dem Ganzen mag ein scharfsinniger Leser sich ein Bild machen nach Geists Worten: S. 1—112 stehen die (sehr zahlreichen) im beigefügten Übungsbuch S. 115—250 enthaltenen Übersetzungsübungen in enger methodischer Verknüpfung mit den korrespondierenden Abschnitten der vorangestellten systematischen Darstellung der Grammatik. Vgl. oben S. 12.

Max Banner, *Französisches Lese- und Übungsbuch*, ist für die neuorganisierten Lehranstalten in Frankfurt a. M. bestimmt und nach einer vermittelnden Methode eingerichtet. Einerseits steht der Verf. den Forderungen der Reform billigend gegenüber, andererseits aber will er die logische Zucht, die angeblich durch grammatische Behandlung der Sprache dem Schüler erwächst, nicht entbehren, und darum trägt seine Arbeit einen doppelten Charakter. Mit der Absolvierung jedes Prosastücks soll man die Durchnahme eines bestimmten grammatischen Abschnitts verbinden und „gegenüber dem vielfach wechselnden Inhalt des Lesebuches den Schüler in dem einheitlichen System des sprachlichen Lehrgebäudes als der übersichtlichen Buchung des erworbenen und stets zunehmenden Schatzes seiner Sprachkenntnis sich zurechtzufinden gewöhnen“. Der Lehrstoff ist geschickt zusammengestellt, Prosa und Poesie wechseln, die Zahlwörter treten sehr frühzeitig auf und geben willkommene Gelegenheit zum „calcul“, die Anschauungsbilder von den Jahreszeiten, die jede Anstalt besitzt, sind benutzt worden. Der Brief, besonders das Gespräch dienen zur Belebung des Unterrichts.

Eine *Vorstufe zum Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten* hat O. Ulbrich erscheinen lassen. Sie soll besonders zur Einübung der Konjugation dienen und einen Wortschatz vermitteln, der den ersten Anforderungen der historischen Lektüre genügt. Das Buch ist für die Sexta der Oberrealschule bestimmt.

Dafs Dr. Ricken sein *Neues Elementarbuch der französischen Sprache für Gymnasien und Realgymnasien* dem alten hat folgen lassen, war eine Folge der Lpl. Ihnen entspricht das Buch ganz und gar. Der kurze propädeutische Kursus, der nach den Lpl. dem Schüler die nötige Anleitung zu einer richtigen Aussprache geben soll, knüpft sich

ganz ungezwungen an die ersten sieben Übungsstücke. Der Lesestoff ist ausgezeichnet, doch beschränkt: indessen soll schon im zweiten Unterrichtsjahre neben dem Elementarbuche ein Lesebuch in Gebrauch genommen werden. Die grammatische Ausbeute ist ganz ansehnlich; dafs der Verf. Satzkonjugieren bei der Einübung der Verbalformen kräftig betont, ist anerkennenswert. Die Fassung der Regel S. 29 § 8 erfährt vielleicht in einer neuen Auflage eine Änderung; gelegentliche Hinweise auf sprachgeschichtliche Vorgänge sind erfreulich.

Jul. Bierbaum, *Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode, Teil I*, ist in dritter, verbesserter Auflage erschienen, die *Methodische Anleitung* dazu in zweiter. Die Verbesserung besteht in kleinen Erweiterungen bezw. Kürzungen und Hinzufügung zweier Lesestücke.

J. B. Peters, *Elementarbuch der französischen Sprache* tritt als Vorstufe zu der Schulgrammatik des Verfassers (2. Aufl. 1890) auf und ist für die beiden ersten Jahre des Unterrichts bestimmt. Die Übungsstoffe bieten lediglich modernes, der Umgangssprache entsprechendes Französisch dar und sind in Frankreich dem Elementarunterricht dienenden Lesebüchern entnommen, ein Verfahren, das als durchaus zweckentsprechend anzuerkennen ist. Auch deutsche Sätze finden sich als Anhang zur Lektüre; doch sind sie weniger zum Übersetzen bestimmt als zur Verwendung beim Diktat. Warum sie aber dann in dem Buche stehen, das die Schüler in der Hand haben, ist nicht recht ersichtlich; auch die Lautlehre (S. 87—94) soll ein Leitfaden für den Lehrer sein. Die grammatische Unterweisung der Schüler soll induktiv dem Lesestoff abgewonnen werden; eine systematische Übersicht des in den beiden ersten Schuljahren zu Erlernenden steht auf S. 98—147. Peters stellt seine Arbeit in den Dienst der gemäfsigten Reform, deren Sieg er durch die preufs. Lehrpläne entschieden glaubt, da sie „den Kampf zum Abschlufs gebracht“. Aber auch gemäfsigte Reformer pflegen in grammatischen Dingen vom Laut auszugehen und nicht die Regeln nach dem Schriftbilde zu konstruieren. Dies geschieht hier in häfslicher Weise: der Plural der franz. Substantive wird gebildet, indem man ein s an den Singular hängt (S. 98); bei den Substantiven auf al wird diese Endung in aux verwandelt (S. 99); endigt das Adjektiv nicht auf ein stummes e, so wird zur Bildung der weiblichen Form ein stummes e an die männliche Form angehängt (S. 103). Also eine ganz mechanische, äufserliche Anschauung von Formenschöpfung!

Die *Französische Grammatik (Teil I: Laut-, Schrift- und Formenlehre)* von G. Stern bildet das erste Bändchen von *Buchners Lehrmitteln für den französischen Unterricht*. Pflege des freien Gebrauchs der Sprache und infolgedessen möglichste Vereinfachung und Kürzung der Grammatik sind Forderungen, die auf der ersten Seite des Werkchens anmutend entgegentreten. Der gute Eindruck bleibt: überall ist das Unwesentliche, dem Schüler gelegentlich Begegnende von dem Wesentlichen

in praktischer Weise geschieden. Die Belehrungen über die Laute ı die Schriftzeichen sind knapp und treffend. Nach den Wortarten ordnet sind die Unterweisungen über die Formenlehre, die auch hier ı da, wo es erforderlich, die Syntax streifen. Nicht gefallen hat dem E hier die Ableitung der Verbalformen (Trennung der „Stammformen“ · donnas und der „abgeleiteten Formen“ wie donnasse), die Unklarl in den Kopf des Schülers bringen mufs, und die Bezeichnung von c(mençons gegenüber commence als Abweichung von der regelmäfsi(Konjugation. Wie schwer ist es doch, den alten Adam zu ersäufen!

Über einen anonymen *Lehrgang der französischen Sprache für ersten Anfangsgründe des Unterrichts* hat Mahrenholtz, *Ein Norm lehrbuch der französischen Sprache* PW. 1, 278 f. viel Übles zu sa(gewufst. Und dabei hat er sich noch nicht einmal über den grauenerweckenc Titel aufgeregt: ein Lehrgang für die Anfangsgründe! Es hat ihm auch s Angriff nichts genutzt, denn 14 Monate, nachdem der Anonymus das Vorw zur ersten Auflage geschrieben, konnte er schon in dem zur zweit die freundliche Aufnahme seines Buches bestätigen. Wie das mögli vermag Ber. nicht zu verraten; weifs er doch nicht einmal, wo der Le gang in aller Eile eingeführt worden ist. Die Grundsätze, nach der er gearbeitet ist, sind von sehr verschiedenem Wert. Es kommt d Verf. vor allem darauf an, masculin und féminin konsequent auseinand zuhalten; die Lektionen nach Begriffen, nicht nach grammatischen Rü(sichten zu ordnen; so wenig Regeln wie irgend möglich zu geben u alle Aussprachebezeichnungen fortzulassen, da beide nur dem Kinde „(Übersicht verbauen“. Besonders thut sich der Verf. auf seine ungewöl liche Zusammenstellung der Konjugation etwas zu gute. Er geht ferr von dem „altbewährten Grundsatz“ aus, „dafs je einfacher der geisti Inhalt eines Übungssatzes, desto leichter fafslich für die Anfangsstuf auch der grammatikalische Teil ist“. Das Verfahren besteht darin, d zunächst eine Reihe von Vokabeln mündlich und schriftlich eingeübt wir darauf läfst der Lehrer die mit ihnen gebildeten deutschen Sätzch von den Schülern französisch wiedergeben. Die Sätze entsprech dem oben angegebenen Grundsatz ganz und gar; von idiomatisch Wendungen findet sich keine Spur. Die Ordnung der Lektionen na Begriffen (Haus, Schule) ist nicht durchgeführt, da auch Überschrift wie L'accent circonflexe, je prends, je veux vorkommen. Nicht ein einzig zusammenhängendes Stück ist in dem Buche enthalten. An der Ko jugationstabelle findet Ber. auch nichts Besonderes, als dafs die herköm liche Gruppierung der Tempora aufgegeben, die fünf Formen der Ve gangenheit zusammengestellt sind, und dafs dank dem splendiden Dru der Ortssinn des Kindes bei der Erlernung der Verbalformen als Hil herangezogen wird. Einen Fortschritt in der Litteratur des französisch Elementarunterrichts bezeichnet das Buch keineswegs.

Das Jb. V, VI 29 aufgeführte *Elementarbuch* von Dr. G. Ploet die Vorstufe zu dem Kurzen Lehrgang von Ploetz und Kares, hat ei

Parallelbearbeitung, Ausgabe B, für Gymnasien und Realgymnasien erfahren. Anlafs dazu gaben die preufs. Lehrpläne. Ihren Bestimmungen gemäfs ist der dem zweiten Lehrjahr gewidmete Abschnitt des Buches durch eine Anzahl von Kapiteln erweitert worden, „in welchen orthographische Eigentümlichkeiten gewisser er-Verben, sowie die gebräuchlichsten unregelmäfsigen Verben zur Anschauung und Einübung kommen.“ Joh. Fetters *Lehrgang der französischen Sprache*, I. und II. Teil, trägt in der neuen, vierten Auflage ein etwas verändertes Aussehen. Fetter konstatiert mit Genugthuung, dafs, nachdem noch vor fünf Jahren der französische Unterricht an allen deutschen Realschulen Österreichs im Sinne der Übersetzungsmethode erteilt worden, heute sich schon mehr als dreifsig dieser Anstalten des von den Reformern empfohlenen Unterrichtsverfahrens bedienen. Er kann mit gutem Recht darauf stolz sein, denn es ist zum guten Teile ein Erfolg seiner Thätigkeit. Sollte nun der *Lehrgang* dem französischen Reformunterricht in Österreich früher die Wege bahnen, so ist dies heut nicht mehr notwendig; daher hat sich Fetter entschlossen, das Lehrbuch einer Umgestaltung zu unterziehen und dabei seine und der Fachgenossen Erfahrungen zu verwerten. Demgemäfs enthält die neue Auflage eine „Vorschule“ (S. 1—9), durch die der Schüler mit den Lauten und den Schriftzeichen der fremden Sprache bekannt gemacht wird und die ihn, nach des Verf. Erfahrung, etwa fünf Wochen beschäftigt. Ferner ist die Anzahl der Lesestücke im Übungsbuch bedeutend beschränkt, ebenso die Zahl der Vokabeln vermindert. Der Grammatik ist verhältnismäfsig viel Raum gewidmet; in systematischer Gestalt wird sie in deutscher und in französischer Sprache vorgetragen, „damit den Schülern schon in den ersten Unterrichtsjahren Gelegenheit geboten werde, leichte und kurz gefafste französische Regeln zu memorieren und korrekt herzusagen“. Hoffentlich kommt Fetter noch einmal davon zurück. Aber auch im Übungsbuche begegnen fortwährend Fragen, Aufgaben und Belehrungen über grammatische Dinge. Auch Anleitungen zu mündlicher und schriftlicher Behandlung der Lesestücke sind gegeben.

Die *Elementargrammatik der französischen Sprache* von Samuel Wild wird schon durch das Bekenntnis des Verf. charakterisiert, dafs er sich der Ansicht, man müsse vom Lesestück ausgehen, nicht anzuschliefsen vermag, dafs er aber ebensowenig Freund einer rein grammatikalischen Behandlung ist. Nach welchen Gesichtspunkten der grammatische Stoff geordnet ist, blieb dem Ber. unerfindlich: in Lekt. 38 lernt der Schüler das Futur von donner, in 43 von finir, in 77 von être, in 78 von avoir. Die Konjugation mit avoir und être weit hinauszuschieben, um einer gewissen langweiligen Satzbildung (die übrigens Wild darum keineswegs vermeidet) vorzubeugen, mag ganz praktisch sein, unpraktisch aber ist es, gleichartige Erscheinungen künstlich auseinander zu reifsen. Der Übungsstoff ist meist recht geistlos.

Franz Šubrt bestimmt sein in czechischer Sprache abgefafstes *Französisches Lehr- und Lesebuch* nach ZR. 17, 37 für Anstalten mit

czechischer Unterrichtssprache. Verf. hat die ersten Lesestücke selbst angefertigt, aber Horák a. a. O. erhebt gegen das Französisch Einspruch. — Louis Feller, *De la Ponctuation française*, enthält eine ausführliche, mit vielen Beispielen ausgestattete Interpunktionslehre.

2. Schulgrammatik.

Das gesamte grammatische Unterrichtswerk von Mangold und Coste ist PA. 34, 420 von Jaeckel lobend besprochen als eine „hochbedeutsame Erscheinung der neueren Schullitteratur, vortrefflich geeignet, die Methodik des französischen Unterrichts in den Bahnen einer gemäſsigten Reform weiterzuentwickeln". Es ist sogar vortrefflich geeignet, den Schülern Französisch beizubringen — und das will wohl mehr sagen! Daſs die Verf. rastlos daran arbeiten, ihr Werk zu vervollkommnen und den verschiedenen Kategorieen von Schulen anzupassen, beweist die Ausgabe A des II. Teils des *Lehrbuchs der französischen Sprache*, die in zweiter verkürzter Auflage vorliegt. Diese Ausgabe ist für Gymnasien und Realgymnasien bestimmt. Den Lpl. entsprechend, ist einmal der Stoff auf das Regelmäſsige und allgemein Gebräuchliche beschränkt, ferner die Syntax nach den Redeteilen angeordnet. Formenlehre und Syntax sind verschmolzen; die Lautlehre ist gänzlich gestrichen. In neunter revidierter Auflage hat Alb. Benecke von seiner *Französischen Grammatik* den zweiten Teil erscheinen lassen (Ausgabe A). Das Werk hat wenig Veränderungen erfahren; bemüht, das Buch so verwertbar wie möglich für den Unterricht zu machen, hat Verf. weder Mühe noch Zeit gescheut und es vor allen Dingen mit neuem Material an Übungssätzen, mit neuen Beweis- und Belegstellen ausgestattet.

Jul. Bierbaum, *Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode Teil II* ist in zweiter verbesserter Auflage erschienen. Auch hier ist der Übungsstoff erweitert. V. M. Déapé hat seinem Premier Cours nunmehr *Le Second Cours de Grammaire* folgen lassen. Es ist ein umfangreicher Band, der Etymologie, Formenlehre und Syntax berücksichtigt. Dr. Heinrich Loewe, *Cours français*, II[ième] Partie, Mittelstufe, ist auf Grund des Lesebuchs La France et les Français gearbeitet. Es enthält die Grundzüge der Satzlehre, Phraseologie, deutsche Übungssätze. Die zweite Auflage ist erschienen. Ebenso von J. Fetter, *La troisième et la quatrième année de grammaire française*, worüber vgl. Jb. V, VI 33. Auch hier ist die sorgsam bessernde Hand überall wahrzunehmen. Ein *Französisches Übungsbuch für Gymnasien*, I. Teil, haben H. Breymann und H. Moeller herausgegeben. Es schlieſst sich eng den Vorschriften der bayerischen Schulordnung von 1891 an, die den Abschluſs der Grammatik nach dreijähriger Unterrichtszeit fordern. Im Mittelpunkt steht eine zusammenhängende, aber nach grammatischen Gesichtspunkten geordnete Lektüre, aus der die grammatische Erkenntnis induktiv gewonnen werden soll. Die Lesestücke

sind nun zwar in französischer Sprache geschrieben, aber sie bieten verhältnismäfsig zu wenig über Frankreich. Die zweite Hälfte des Bandes füllt eine systematische Grammatik. Breymann hat auch *Ergänzungen zum französischen Unterrichte an Gymnasien mit besonderer Berücksichtigung des Latein* als Anhang zu den auf Gymnasien verwendeten franz. Grammatiken herausgegeben. Sie sind wohlgeeignet, reifere Schüler in den historischen Zusammenhang beider Sprachen einzuführen.

3. Aussprache.

Über die Stellung der Aussprache im fremdsprachlichen Unterrichte handelt E. Weber. Die Arbeit ist von Waetzoldt, Dtsch. Litt.-Ztg. 1892, No. 44 günstig beurteilt. Indirekt können der Schule nur zu gute kommen die vortrefflichen Arbeiten von Beyer und Passy, *Elementarbuch des gesprochenen Französisch* und das dazu gehörige von F. Beyer bearbeitete *Ergänzungsheft.* Vgl. Rolin, Phonet. Stud. VI, 2. Ebenso J. Block, *Zur Aussprache des Französischen*, Zs. f. frz. Spr. u. Litt. 14, 236—265: Beobachtungen über die Aussprache der Schauspieler der Comédie française und des Odéon zu Paris in Bezug auf Bindung, Endkonsonanten, auf den rhetorischen Accent und das tonlose e im Wortauslaut. Franke, *Einige Bemerkungen zur Aussprache franz. Laute und Wörter*, Gm. 10, 157, macht auf Irrtümer in der Darstellung der Ausspracheregeln bei Ploetz-Kares, Kurzer Lehrgang, 2. Aufl., aufmerksam. Wichtig ist auch E. Koschwitz, *Zur Aussprache des Französischen in Genf und Frankreich*, Suppl. zur Zs. f. franz. Sp. u. Litt.

4. Konjugation.

Die Bildung der Zeiten in der französischen Konjugation benennt Direktor Boettcher die zum Nutzen des Elementarunterrichts an seiner Anstalt als Beilage zum Osterprogramm veröffentlichten Zusammenstellungen. Die von den Lehrplänen geforderten Sprechübungen haben zur unerläfslichen Voraussetzung, „dafs die Konjugation des Verbums in seinen vier Stellungen in Verbindung mit Fürwörtern und Pronominaladverbien bis zu mechanischer Fertigkeit eingeübt wird“. Verf. hat daher für Quarta und Untertertia das Erforderliche zusammengefafst, dabei aber etwas weit ausgeholt. Er belehrt über Funktionen und Arten der Verba, über Genus, Tempus und Modus, über Personen — alles Dinge, die der Realgymnasiast nach Quarta mitbringen sollte. Bei der Bildung der Zeiten spielen die vier Stammzeiten, zu denen auch das participe passé zählt, eine Hauptrolle, der Impératif wird dann von dem Présent de l'Indicatif abgeleitet, ein übles Verfahren, das bekanntlich recht schiefe Vorstellungen erzeugt. Brauchbar ist ohne Zweifel der Anhang: einige Verbalformen in den vier Stellungen des französ. Verbums in Verbindung mit Fürwörtern, en

und y. Viel Geist ist in diesen Verbindungen freilich nicht zu spüren; aber wer diesen Drill ungefährdet zwei Jahre lang hat über sich ergehen lassen, hat es gewifs zur mechanischen Fertigkeit gebracht.

Das Werk von Karl Moser, *Das französische Verb* ist in dritter Auflage, doch in ganz neuer Bearbeitung erschienen. Nicht ohne begründete Bedenken beurteilt Weifs ZR. 17, 220 die Arbeit; besonders bezeichnet er es als verfehlt, dafs der Kennvokal des Präteritums bildlich bereits beim Infinitiv hervortritt. Hengesbach sagt CO. 20, 565: Wenn der Lehrer es versteht, sich zu beschränken, kann er dieses Schriftchen höchst nutzbar für die Schule machen. Im *Manuel de Conjugaison des Verbes irréguliers français* von Dr. Chr. Vogel (2e éd.) findet sich zunächst eine alphabetische Liste aller Verba abweichender Bildung mit deutscher, englischer, holländischer, italienischer usw. Übersetzung, dann eine vollständige Darstellung der Konjugation von 101 Verben. Die gelegentlichen Observations über den Gebrauch eines Zeitworts oder einiger seiner Formen enthalten Beachtenswertes.

Mitteilung über ein Verfahren, die Orthographie der Verba auf oyer und uyer leichter fafslich zu machen, veröffentlicht K. Wimmer, *Aus dem franz. Unterricht* BbR. 11, 193.

5. Grammatische Kompendien.

L. Kirschstein, *Grammatisches Repetitorium der französischen Sprache für Obersekundaner* bietet nach Gm. 10, 546 nur Mustersätze zur Oratio obliqua und zur Lehre vom Subjonctif, die gröfstenteils aus gangbaren Lehrbüchern geschöpft sind. — E. Regel, *Eiserner Bestand, das Notwendigste aus der franz. Syntax* soll Examenzwecken dienen. — Ehlers, *Französisches Kompendium* trägt nach CO. 20, 358 den gegenwärtig an den französischen Unterricht gestellten Forderungen Rechnung; die wichtigsten Punkte der Grammatik sind geordnet, in Regeln gefafst und durch Beispiele beleuchtet.

Hieronim Jesionek, *Französische Formenlehre in Tabellen* (4. Aufl.) belehrt auf der ersten Tabelle über die Aussprache dahin, dafs die Buchstaben des französ. Alphabets wie im Deutschen ausgesprochen werden. Wo das nicht geschieht, „übe man sich in der richtigen Aussprache“! Wie — wird nicht gesagt, es sei denn, dafs der Verf. seiner Pflicht genügt zu haben glaubt mit der Versicherung, dafs durch korrektes Vorsprechen des Lehrenden und das ebenso korrekte Nachsprechen des Lernenden die Aussprache am leichtesten erfafst wird! Was er über den Lautwert des Zeichens x sagt, reicht nicht aus. Tabelle I ist vollständig überflüssig. II giebt das Paradigma von avoir, III von être, IV vom deutschen Hilfszeitwort werden, wobei keine einzige französische Form anzuführen war; V giebt die Endungen der regelmäfsigen Zeitwörter und unterscheidet Hauptzeiten und abgeleitete Zeiten; VI belehrt über das

Passiv, VII über die unregelmäfsigen Verben in alphabetischer Reihenfolge, IX über die sogen. Flexion des Substantivs usw. Von mehr als mechanischer Auffassung findet sich keine Spur, das Ganze macht einen ziemlich trostlosen Eindruck.

6. Schulausgaben französischer Schriftsteller.

Für die von Otto E. A. Dickmann geleitete Rengersche *Französische und Englische Schulbibliothek* hat Jos. Sarrazin zwei moderne Komödien erklärt: *Mademoiselle de la Seiglière* und *Le Gendre de Monsieur Poirier*. Beide Bände enthalten eine kurze biographische Einleitung; dem deutschen Schüler schwierige Wendungen der Konversationssprache und die scharf pointierten Witze werden unter dem Text, Sachliches hinter demselben erläutert. Selten begegnet etwas Überflüssiges: Ber. notierte Seigl. S. 15 die Verdeutschung von salut à toute la compagnie, S. 17 à merveille, S. 21 homme d'affaires, S. 29 aux abois. — Das klassische Drama wird durch Corneilles *Horace*, herausgegeben von Paul Schmidt, und Molières *Le Bourgeois Gentilhomme*, bearbeitet von W. Mangold, vertreten. Wie es Denkmäler des 17. Jhd. erfordern und wie dies schon in früher erschienenen Bänden geschehen ist, hat sich beim Horace die Erklärung über die engen Grenzen hinaus verbreitet, die ihr in dieser Sammlung sonst gezogen sind: eine umfangreiche biographische und historische Einleitung, eine Einführung in die Metrik und eine Zusammenstellung sprachlicher Eigentümlichkeiten bereiten in vorzüglicher Weise auf das Verständnis des Textes vor. Der Herausgeber des Bourgeois wufste durch angemessene Winke der Übersetzung zu Hilfe zu kommen. — Die Prosalektüre hat durch Jules Verne, *Christophe Colomb* und ein Bändchen *Conteurs Modernes*, ausgewählte Erzählungen von Simon, Theuriet, Moret, Révillon, Richebourg, Bereicherung erfahren. Vernes Columbusbiographie, von Otto Mielck für den Schulgebrauch erklärt und mit einer Karte versehen, auch mit einem Spezialwörterbuch begleitet, ist dem umfangreichen Werke Histoire des Grands Voyages et des Grands Voyageurs entnommen; einige Irrtümer hat der Herausgeber an der Hand der neuesten Litteratur (Sophus Ruge) in den Anmerkungen berichtigt. Französischen Geist atmen die von Jos. Sarrazin geschickt ausgewählten sechs kleine Erzählungen. Willkommen sind ferner Mignets von H. Vofs bearbeitete Biographie *Benjamin Franklins* und P. Mérimées Novelle *Colomba*, von Joh. Leitritz sehr sorgfältig für den Schulgebrauch erklärt. Einzelne minder wichtige Kapitel sind fortgelassen und durch knappe Inhaltsangaben ersetzt. Die kunsthistorischen Anmerkungen bedürfen der Revision. Warum spricht L. vom Zeus zu Elis statt zu Olympia? Die Fresken des Campo santo zu Pisa mit Orcagna zusammenzubringen ist veraltet, die Bezeichnung „Triumph des Todes“ der Darstellung nicht angemessen. — Über einige frühere Bände der Sammlung berichtet Fr. Speyer, Archiv 90, 220 f.

Die sogen. Göbelsche Bibliothek (Münster, Theissing) ist durch die

bekannte Erzählung der Mme. Cottin, *Elisabeth ou Les Exilés de Sibérie* fortgesetzt worden Durchaus novellistisch sind auch die Stoffe, die der Schule in der *Collection d'auteurs français* von G. v. Muyden und Ludw. Rudolph zugeführt werden. Es liegen uns von Serie 5 Lieferung 5—10 vor: sie enthalten Erzählungen von A. Daudet (La belle Nivernaise), Theuriet, H. Gaullieur, Gyp, Ed. Romberg, J. Normand (A la baguette, Comédie), Eug. Mouton. Dieselbe Serie brachte früher A. Thierry, *Histoire de Guillaume le Conquérant*, die vierte Guizot, *Henri IV:* es sind also historische Stoffe von dieser Sammlung nicht ausgeschlossen. Die Ausstattung der Hefte ist gut, der Preis niedrig; spezifisch Französisches findet sich in den genannten Lieferungen von Fremdländischem, oft Bizarrem überwuchert; entschiedenes Mifsfallen erregen und dem Interesse der Schule treten entgegen die unter dem Text befindlichen Übersetzungen ganz geläufiger Vokabeln. An demselben Übelstande leidet, wie schon früher hervorgehoben, die von Rich. Mollweide bearbeitete Sammlung Auteurs français, die freilich anderen Zwecken dient als denen der Schulen. Das neueste, vierte Bändchen enthält sieben Erzählungen aus *Au Coin du Feu* von E. Souvestre.

Die den spanischen Erbfolgekrieg behandelnden Abschnitte aus Voltaires *Siècle de Louis XIV* noch einmal herauszugeben, war kaum notwendig. Die Arbeit Striens, die in den Textausgaben franz. und engl. Schriftsteller (Dresden, Kühtmann) erschienen ist, beschränkt sich auf eine kurze Einleitung, in der die wesentlichsten Abweichungen Voltaires vom heutigen Sprachgebrauch angegeben sind; auf erläuternde Anmerkungen konnte nach des Herausgebers Ansicht um so mehr verzichtet werden, „als schon mehrere vortreffliche kommentierte Schulausgaben vorhanden sind". Die historisch-geographische Einleitung, die Fofs (vgl. Jb. II, B 129) der seinigen beigegeben hat, ist denn auch bisher nicht übertroffen; aber ein eigentümlicher Standpunkt verrät sich in den ausgehobenen Worten Striens, da mit ihnen die Existenzberechtigung der neuen Ausgabe ganz offenbar in Frage gestellt wird. Dieselbe Sammlung brachte ferner Sarcey, *Le Siège de Paris*, herausgegeben von Dr. Hengesbach.

In der Weidmannschen Sammlung ist Boileaus *L'Art Poétique* von F. Schwalbach in zweiter Auflage herausgegeben. Er sieht in dem Werke ein „Bindeglied zwischen dem häufig genug noch ohne die rechte Vermittelung dastehenden Unterrichte im Französischen und dem in den klassischen Sprachen"; andererseits schätzt er es als eine Schrift, die dem Primaner nicht ohne jede erhebliche Schwierigkeit verständlich ist: denn nach der Mühe bei der Präparation beurteile der Schüler die Wichtigkeit der betriebenen Sprache! Da er mit geringer Anstrengung die gewöhnlich gelesenen französischen Autoren versteht, so „darf man sich nicht wundern, dafs das Französische ihm überhaupt nicht recht vollgewichtig erscheint und dafs die Leistungen in diesem Fache im allgemeinen nicht bedeutend ausfallen". Ob der Grund für diese Thatsachen — mögen sie nun in Wirklichkeit oder nur in der Auffassung des Dir.

Schwalbach bestehen — nicht mit gröſserem Recht in der offen zur Schau getragenen Unterschätzung der neueren Sprachen zu finden ist, die dem Gymnasiasten an seinen klassischen Lehrern und seinem Direktor oft nicht entgehen können? Auch auf dem Realgymnasium soll das Werk Boileaus gelesen werden: hier aber dürfte der eventuelle Gewinn des Bindeglieds zu der darauf verwendeten Zeit in keinem Verhältnis stehen. Ber. giebt übrigens Speyer, Archiv 90, 464 völlig Recht, wenn er die Frage aufwirft: Wer wird auf der Schule l'Art poétique lesen, ein Werk, das nur noch historisch verstanden werden kann? — Die Teubnersche Sammlung bringt in 2. Auflage *Le Passage de la Bérézina* des Grafen Ségur, ebenfalls von F. Schwalbach herausgegeben. Die Einleitung ist gekürzt, die Karte verbessert.

Die von C. Th. Lion geleitete *Bibliothèque française* brachte abermals eine Erzählung aus der Feder der Mme. E. de Pressensé, *La Maison blanche*. Das Werk ist gekürzt (vgl. Speyer, Archiv 90, 223); Anmerkungen, welche nur Worterklärungen enthalten, sind vermieden, das Wörterbuch dafür mit allen vorkommenden Wörtern versehen. Das der Bibliothek eigentümliche Questionnaire füllt ca. 30 Seiten. Ferner erschien *Madeleine*, *Extrait de l'ouvrage* de M. Sandeau. — Ein eigentümliches Unternehmen war es, die von E. Jaeglé veranstaltete Übersetzung von *Moltkes Geschichte des deutsch-französischen Krieges* der Schullektüre zugänglich zu machen. Dr. W. Karsten hat einen drei Bändchen umfassenden Auszug herausgegeben. Über das erste hat sich Fr. Speyer, Archiv 90, 223 ausgesprochen. Er hebt mit Recht hervor, daſs man es hier mit einer Neuschöpfung, nicht mit einer sklavischen Übersetzung zu thun hat, daſs der Sinn überall erhalten, das Gepräge durchaus modern französisch geworden ist. Es wird wirkliches Französisch geboten; „wenn wir aber der Meinung sind, daſs die Sprache nicht allein um ihrer selbst willen gelernt werden soll, sondern daſs wir durch sie zugleich die fremde Denk- und Empfindungsweise, mit einem Worte, das fremde Volk selbst erkennen müssen, dann werden wir in dem vorliegenden Versuch nicht viel mehr als eine Kuriosität sehen". Die Arbeit des deutschen Herausgebers verdient alle Anerkennung; besonders erfreut das jedem Bande beigefügte reichliche Kartenmaterial und das sauber angelegte Wörterbüchlein. Neben die im vorjährigen Bericht besprochene Ausgabe von Boissier, *Cicéron et ses Amis*, ist eine zweite, von Dr. Gustav Dannehl besorgte getreten. Sie unterscheidet sich von jener durch reichere Erläuterung. Ber. hält auch ihr gegenüber alles aufrecht, was er zu Ungunsten der früheren a. a. O. ausgeführt hat. Speyer hält das Buch für eine passende Lektüre der UII des Gymnasiums, Arch. 90, 225. — Octave Feuillets beliebter *Roman d'un jeune homme pauvre* ist für den Schulgebrauch im Auszuge von Mlle. Courvoisier herausgegeben. BbR. 12, 128 werden die Anmerkungen getadelt, weil sie lexikalische und synonyme Belehrungen in zu groſser Masse enthalten; die Übersetzungen sind zu frei und erschweren das sprachliche Verständnis anstatt es zu befördern.

K. Kühn hat die vierte Auflage seines für die Unterstufe berec neten *Französischen Lesebuchs* einigen Änderungen unterworfen, d sicherlich Beifall finden werden. Eine freilich nicht sehr schöne Kar von Frankreich nebst Environs de Paris soll den geographischen Stell der Lesestücke Erläuterung gewähren; die Melodieen sind durch Direkt Walters Hilfe vermehrt, auch die Texte stellenweise geändert worden. Vi gerühmt wird das *Lesebuch für den französischen Unterricht* v Hans Rahn. Es soll in Land, Art und Geschichte des fremden Volk einführen und auf der Oberstufe höherer Lehranstalten verwendet werde Dafs in den Ankündigungen des Buches durch den Verleger darunt „Gymnasien, Realgymnasien, höhere Mädchenschulen usw.“ verstand werden, kann freilich Bedenken erregen, denn auf ein Schulbuch ist d Wort nicht anwendbar: Wer vieles bringt, wird jedem etwas bringen.

9. Anschauungsunterricht.

Dem Anschauungsunterricht wird beim Erlernen einer fremden Sprac vielfach hoher Wert beigemessen. Als ein verhältnismäfsig schwacl Mittel wird er dagegen von v. Sallwürk, Litteraturblatt f. germ. u. ro Phil. 1893 S. 105 bezeichnet. Der genannte Schulmann beurt dort das inzwischen in 2. fast unveränderter Auflage erschienene *Le buch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung* v Rofsmann und Schmidt: er nennt es das planmäfsigste und fol richtigste von allen der imitativen Methode folgenden französischen Unt richtsbüchern. — Auch S. Alge benutzt in seinem *Leitfaden für e ersten Unterricht im Französischen* die Hölzelschen Bilder, doch dien sie ihm vorzugsweise nur zur Erwerbung eines elementaren Wortschat und zur Konstruktion kleiner Sätze; Anleitung zu einer systematiscl Beschreibung wird nicht gegeben. Das Buch enthält auch vieles, w mit den Bildern nichts zu thun hat, viel Grammatik, Übersetzungsa gaben u. s. w. Manches davon ist erst in die gegenwärtig vorliegen dritte Auflage hineingekommen. — Die von Thora Goldschmidt 18 in Kopenhagen herausgegebenen *Franske Billedgloser* sind als *Bildertaf für den Unterricht im Französischen* nunmehr auch mit deutschem T erschienen. Verfasserin huldigt der Ansicht, dafs die Muttersprache möglicl bald aus dem fremdsprachlichen Unterricht verschwinden mufs; dar sorgt sie zunächst für einen Vokabelschatz und vermittelt auf 26 Taf eine grofse Anzahl von Substantiven, durch daneben stehende auf Tafeln bezügliche Gespräche Verba; die Befestigung übernehmen Exerci oraux et écrits. Ein beträchtlicher Teil des dargebotenen Wortschat ist für Anfänger ungeeignet, da er der Umgangssprache fern liegt: bie doch gleich das erste Bild La Classe die Worte: la lame, la bobine, u équerre, une ardoise; unter den Körperteilen wird erlernt: une phalan le larynx, la rotule, la tranchée-artère!

Eug. Hano, *Anleitung und Erlernung der französischen U*

gangsprache auf Grund der Anschauung beginnt mit einem Lesestück, das die Wonne der Mutter schildert, wenn ihr Kind zum ersten Male Mama sagt. Verf. nennt das à la portée de l'intelligence de l'élève, der 10 bis 15 Jahre alt sein soll. Ganz ohne Vorkenntnis kann der Schüler an das Buch nicht herantreten, die ersten Lesestücke enthalten schon manche Schwierigkeit. Ein Teil knüpft an die bekannten Hölzelschen Tafeln der vier Jahreszeiten eine Description des saisons. Auch hier scheint dem Ber. der Text so schwierig, dafs er nur von Schülern bewältigt werden kann, die geistig über das Niveau jener Tafeln hinausgewachsen sind.

Auch M. Weifs begründet eine *Vorschule für den Unterricht in der französischen Sprache* auf die Anschauungsmethode. 36 Holzschnitte — meist Scenen aus dem Kinderleben — bieten Anlafs, Gegenstände und Thätigkeiten französisch zu benennen, die so gewonnenen Vokabeln werden ähnlich wie bei Alge zu Sätzchen vereinigt. Systematische Grammatik ist an das Ende des Buches verwiesen, gelegentliche Belehrung über grammatische Erscheinungen begleiten und unterbrechen die Lesestücke; Aufgaben zum Übersetzen — gelegentlich einfache Verbalformen — fehlen nicht.

10. Sprechübung.

Zur Übung in der französischen Konversation im Anschlufs an die Elementargrammatik ist das *Lese- und Übersetzungsbuch* von M. Gantner bestimmt. Die Aufgabe, die der Verf. der Konversation zuweist, wird auf allgemeine Zustimmung nicht rechnen können: diese Übungen sollen „der Befestigung und Ergänzung der Grammatik, sowie der planmäfsigen Erwerbung eines reichen Vokabulars dienstbar gemacht werden, damit der Lehrer in den schriftlichen Aufgaben der Schüler, nach welchen ja sein Unterricht zuletzt doch beurteilt wird, den Lohn für die bei der Konversation aufgewandte grofse Mühe ernte“! Das Verlangen nach Befestigung der Grammatik hat denn auch dem Buche eine Anzahl von deutschen Texten zugeführt, die als schriftliche Aufgaben zu Haus zu übersetzen sind, und an die, nachdem „das Korrektum festgestellt“, die Sprechübung anknüpfen soll. Auch die Anordnung des französischen Stoffes geschieht nach grammatischen Gesichtspunkten: fünf Stücke dienen dem Lautbestande, einige vierzig andere der Formenlehre. Ihr Inhalt bezieht sich zunächst auf den Menschen im allgemeinen, dann auf den Franzosen, sein Land, seine Sitten, Wohnung, seine Geschichte. Verf. polemisiert in der Vorrede gegen Ulbrichs und Plattners Verfahren, mit zusammenhängenden Lesestücken zu beginnen: eine grofse Masse ganz verschiedenartiger grammatischer Erscheinungen und unbekannter Vokabeln trete da dem Schüler störend und erschwerend entgegen. Zum Verständnis des ersten Lesestücks bei Gantner hat der Schüler vierzig Vokabeln, (darunter vétusté, améliorer, surchargé) und je fünf Formen

der Verba étouffer, pourrir, perdre zu erlernen; bei dem Versuch, sicl das Verständnis des Stückes zu erschliefsen, bemerkt er jedoch, dafs trot der aufgewandten Mühe ihm noch etwa ein Dutzend Worte unbekann sind und dafs er daher den lexikalischen Anhang zu Rate ziehen mufs

Mit Recht verwirft Gantner die sogen. Questionnaires; denn „di Konversation darf nicht zu einem Scheingefecht mit eingepaukten Fragei und Antworten herabsinken“. Zu einem solchen aber wird sie offenba bei Benutzung des etwas selbstbewufst auftretenden Büchleins *Französisch Gespräche für den Schulgebrauch* von Dr. Günther. Es besteht au einer Anzahl von Gesprächen zwischen mehreren jungen Damen und de Institutrice, zwischen Le Comte et le Professeur, Le Père et Charles; dei Stoff bilden die verschiedensten Gegenstände des Lebens: da ist ein Abrég de l'Histoire de la Prusse, ein Abrégé de la Littérature française d 17[ième] Siècle u. a. Wie der Verf. die Benutzung des Buches sich denkt sagt er leider nicht; Ber. glaubt aber nicht zu irren, wenn er annimmt dafs die Schülerinnen des Verf. die Gespräche mit verteilten Rollen vor zutragen haben.

Die Originaltexte zu den zusammenhängenden Übersetzungsstücke in der kurzgefafsten Französischen Schulgrammatik Ausgabe B zweit Abteilung von A. Benecke sind von Dr. Max Benecke u. d. T *Französische Materialien für Sprech- und Leseübungen in der Terti* herausgegeben und mit Präparationen versehen worden. Sorgsam vei mieden sind Stoffe, die zu dem modernen Frankreich auch nur in ent ferntester Beziehung stehen; die Präparationen enthalten die Vokabeln und machen auf grammatische Erscheinungen aufmerksam.

11. Litteraturgeschichte.

H. Toeppe, *Abrégé de l'histoire de la littérature française* ist von Max Benecke durchgesehen, in dritter Auflage erschienen. Da Büchlein hat durch die Neubearbeitung von sachkundiger Hand entschiede gewonnen. Freilich ist die skizzenhafte Behandlung des Stoffes geblieben und doch erwartet man nach dem Vorwort mehr als etwa bei Victor Hug und C. Delavigne eine blofse Aufzählung ihrer Werke oder eine charakte risierende Notiz wie „habile écrivain, versificateur excellent“ zu finden Jedenfalls ist das denn doch zu wenig, um dem Zweck zu genügen „faciliter nommément la préparation pour l'examen aux jeunes fille aspirantes de diplôme d'institutrice“. Es scheint dies auf etwas veralteter Ansichten von den Anforderungen im Lehrerinnenexamen zu beruhen Auch Asmus, *Cours abrégé de la littérature française* hat eine neu Auflage erlebt. Dr. Doehler, *Coup d'œil sur l'histoire de la littératur française* (2. Aufl.) analysiert kurz die klassischen Dramen, berücksichtig wenig die neueste Zeit.

12. Übungsbuch.

Eine von Prof. Reutter bearbeitete Sammlung von Übungsstücken: *75 Stücke zur Einübung französischer Sprachregeln für mittlere Klassen* liegt in zweiter Auflage vor. WK. 39, 246 rühmt, dafs die einzelnen Stücke so abgefafst sind, dafs in jedem mehrere der wichtigsten Sprachregeln zur Anwendung kommen.

Das *Französische Übungsbuch für die Unterstufe* von Dr. Alb. Reum, ein Teil von Buchners Lehrmitteln für den französ. Unterricht, ist kein Übersetzungsbuch gewöhnlichen Schlages. Es enthält freilich auch Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische, doch sind sie ohne besonderen Umfang und schliefsen sich den vorangehenden französischen Stoffen eng an. Diese bestehen in einfachen Dictées, die bestimmte grammatische Erscheinungen zur Anschauung bringen und Gegenstände des täglichen Lebens behandeln. Vokabeln, Exercices, d. h. Deklinations- und Konjugationsübungen, Anleitung zum Satzkonjugieren, und Questionnaires schliefsen sich an. So besteht jedes Kapitel aus fünf Teilen. Nach und nach gehen die Dictées in Beschreibungen und Erzählungen über. Ansprechend sind die mitgeteilten Gedichte, von denen manches bisher zu Unterrichtszwecken noch nicht verwertet sein dürfte. Einige sind mit Melodieen versehen.

Auch Alb. Benecke, *Französische Exercitien und Extemporalien, Übungsstoff in Sätzen und zusammenhängenden Stücken zu Abteilung III Ausgabe B der französischen Schulgrammatik* werden in zweiter, mit einem Wörterbuche versehener Auflage dargeboten. Vgl. Jb. I, 227. — Gustav Ploetz hat das *Übungsbuch*, das einen Teil des kurzen Lehrgangs von Ploetz-Kares bildet, den Lpl. gemäfs gekürzt; die ehemals auf drei Hefte verteilten Übungsmaterialien sind nunmehr zu einem recht umfangreichen Bande (281 S. ohne die Geschäftsanzeigen und XIII S. Vorwort) vereinigt, der den Schüler von Tertia bis Prima begleiten kann.

13. Synonymik.

H. J. Haastert will mit der Programmabhandlung *Die französische Synonymik auf den höheren Schulen* einen Beitrag zur Methode des französischen Unterrichts liefern. Verf. huldigt, sagt Sarrazin, Gm. 10, 546, gesunden Grundsätzen. Er ist einer abstrakten Behandlung der Synonymik abhold; sie sollen aus der Lektüre gewonnen, durch Etymologie befestigt werden. Auch der beigegebene Entwurf einer kleinen Schulsynonymik ist zu billigen.

Die *Kurzgefafste französische Synonymik mit erläuternden Beispielen* von A. Bretschneider tritt sehr bescheiden auf. Sie giebt für 106 alphabetisch geordnete deutsche Worte die entsprechenden französischen und erläutert deren Gebrauch durch knappe Sätze. Gegen die Auswahl ist nichts einzuwenden. Umfangreicher ist Dr. M. Waldmann, *Die*

wichtigsten französischen Synonyma, ein sauber gearbeitetes, treffliches Hilfsmittel. Die zur Erklärung der Synonyma dienenden Sätze sind gut gewählt, wertvoll sind auch die jedem Paragraphen hinzugefügten idiomatischen Wendungen, und die Winke, die dem Deutschen über die abweichende Verwendung ihm gebräuchlicher Fremdwörter im Französischen gegeben werden.

14. Vokabularium.

Das *Französische Vokabularium auf etymologischer Grundlage* von Dr. A. Rauschmaier ist nach Gruppen wie Mensch, Seele, Tugenden Familie, Volk, Schiffahrt geordnet. Auf der linken Seite stehen die Vokabeln nebst dem lateinischen oder griechischen Etymon, auf der rechten zu den gegenüberstehenden Wörtern passende Phrasen, Ergänzungen, Synonyma.

III. Englisch.

1. Englische Elementargrammatik.

H. Löwe hat auf Grund seines Lehrbuchs England and the English und mit Berücksichtigung der preufs. Lpl. eine Einführung in die englische Sprache, *English Grammar* verfafst. Leider ist dem Ber. das über die dabei mafsgebenden Grundsätze Auskunft gebende Begleitwort nicht zugegangen. Er kann daher nur berichten, dafs das Buch zunächst eine heutigen Anforderungen wenig entsprechende Aussprachelehre (a = eh) mit kleinen engl. und deutschen Übungssätzen, dann eine Wortlehre, endlich eine Reihe wichtiger Punkte der Syntax enthält, und dafs deutsche Übungen im engen Anschlufs an das Lesebuch den Beschlufs machen. Auch ein Vokabular zu Sprechübungen über Gegenstände des täglichen Lebens ist aufgenommen. Dr. John Koch hat sich bei der neuesten (25.) Auflage des *Elementarbuchs der englischen Sprache* von J. Fölsing (Fölsing-Koch, Lehrbuch, Teil 1) mit den Lpl. auseinandersetzen müssen. Die Lautschrift tritt zurück, ist aber in wichtigen Fällen, wie bei den Zahlwörtern, an der alten Stelle stehen geblieben; auch sind an einzelnen Punkten Kürzungen des Lern- und Übungsstoffes vorgenommen, weil die Stundenzahl an den preufsischen Realgymnasien eine Verminderung erfahren hat. Der Forderung, schon frühzeitig Sprechübungen vorzunehmen, hat Koch durch Hinzufügung von Questions zu den Übungssätzen und durch einen ganz neuen Abschnitt Materials for Conversation in beiden Sprachen Rechnung getragen. Die Ausstattung des Buches ist geradezu luxuriös.

Nach den Anforderungen der Lpl. und Lehraufgaben hat auch Heinr. Hupe sein besonders für Reallehranstalten bestimmtes *Elementar-*

und Lesebuch der englischen Sprache bearbeitet. Man sieht bald, dafs man es hier mit einem Praktiker zu thun hat, der sich seine Aufgabe nicht leicht macht und reiflich überlegt, auf welchem Wege er seine Schüler zum Ziele führen kann. Er giebt zunächst Auskunft über die englischen Sprachlaute, wobei die phonetische Umschrift eines Lesestücks dem Schüler bereits entgegentritt. Doch ist das nur für den Liebhaber: „das fortwährende Vorsprechen eines ganzen Satzes, nicht blofs einzelner Wörter, gewöhnt den Schüler an die englischen Laute.“ Mündliche Übung, Auswendiglernen der Sätze, Rückübersetzung, Frage und Antwort, dann auch Niederschrift sind die wesentlichen Vorgänge, die Hupe zur Erlernung der fremden Sprache herbeizieht. Der Einübung jedes Kapitels folgt an der Hand des Buches die Erörterung der grammatischen Erscheinungen, woran sich fleifsige Wiederholung des bereits gewonnenen grammatischen Stoffes knüpft. Das Übungsmaterial zerfällt in kürzere und längere Paragraphen, die von Anfang an Zusammenhang haben; es entspricht den Anschauungen des Kindes, ohne jemals trivial zu werden. Reichliche Aufgaben enthält der zum Rückübersetzen ins Englische, zu Diktaten und grammatischen Wiederholungen bestimmte Abschnitt, der den englischen Lesestücken genau entspricht. Eine gedrängte Übersicht der englischen Syntax schliefst das Buch. Zu einigen Gedichten werden die Melodieen mitgeteilt.

An Hupes Übungsstücke erinnern die Exercises bei Dr. Ad. Lüttge, *Englisches Elementarbuch für Gymnasien*, indem sie in ganz ähnlicher Weise die Sprechfertigkeit anzubahnen versuchen. „Alle Übungsstücke des Buches sind methodisch darauf berechnet, dafs die Schüler an der Hand derselben die englische Elementargrammatik erlernen“; die Regeln schliefsen sich dann induktiv den Lesestücken an. Weniger als Hupe läfst Lüttge auf der elementaren Stufe aus dem Deutschen ins Englische übersetzen; er holt dies indessen auf der höheren nach: „denn nur durch solche Übungen können die auf empirischem Wege zur Kenntnis gebrachten syntaktischen Erscheinungen der Sprache zum geistigen Eigentume der Lernenden werden“!

Von dem *Leitfaden für den englischen Unterricht* von K. Deutschbein und G. Willenberg erschien der erste Teil: Elementarbuch, und zwar 1. Heft: Lesebuch und Grammatik, 2. Heft: Übungsbuch. Die Bestimmungen der Lpl. sind auch hier mafsgebend gewesen. Seltsam ist die Bezeichnung der Komparation mit more und most als schwach oder regelmäfsig und der Formen best, worst, older als starke Steigerung; an anderer Stelle wird eine deutsche und eine französische Weise unterschieden. Ist nobler nun stark oder schwach? — Dr. O. Schulze unterwirft auf Grund ausgedehnter Lektüre moderner Autoren den ersten Teil von Gesenius einer Nachprüfung: *Beiträge zur Feststellung des modernen englischen Sprachgebrauches und Bemerkungen zu der Grammatik und dem Elementarbuche der engl. Sprache von Gesenius* Er erörtert die in der Grammatik gebrauchten logischen Ausdrücke, die Regeln über I must als Imperfekt, über den Artikel bei spring, summer u. a. m.

bekannte Erzählung der Mme. Cottin, *Elisabeth ou Les Exilés de Sibérie* fortgesetzt worden. Durchaus novellistisch sind auch die Stoffe, die der Schule in der *Collection d'auteurs français* von G. v. Muyden und Ludw. Rudolph zugeführt werden. Es liegen uns von Serie 5 Lieferung 5—10 vor: sie enthalten Erzählungen von A. Daudet (La belle Nivernaise), Theuriet, H. Gaullieur, Gyp, Ed. Romberg, J. Normand (A la baguette, Comédie), Eug. Mouton. Dieselbe Serie brachte früher A. Thierry, *Histoire de Guillaume le Conquérant*, die vierte Guizot, *Henri IV:* es sind also historische Stoffe von dieser Sammlung nicht ausgeschlossen. Die Ausstattung der Hefte ist gut, der Preis niedrig; spezifisch Französisches findet sich in den genannten Lieferungen von Fremdländischem, oft Bizarrem überwuchert; entschiedenes Mifsfallen erregen und dem Interesse der Schule treten entgegen die unter dem Text befindlichen Übersetzungen ganz geläufiger Vokabeln. An demselben Übelstande leidet, wie schon früher hervorgehoben, die von Rich. Mollweide bearbeitete Sammlung Auteurs français, die freilich anderen Zwecken dient als denen der Schulen. Das neueste, vierte Bändchen enthält sieben Erzählungen aus *Au Coin du Feu* von E. Souvestre.

Die den spanischen Erbfolgekrieg behandelnden Abschnitte aus Voltaires *Siècle de Louis XIV* noch einmal herauszugeben, war kaum notwendig. Die Arbeit Striens, die in den Textausgaben franz. und engl. Schriftsteller (Dresden, Kühtmann) erschienen ist, beschränkt sich auf eine kurze Einleitung, in der die wesentlichsten Abweichungen Voltaires vom heutigen Sprachgebrauch angegeben sind; auf erläuternde Anmerkungen konnte nach des Herausgebers Ansicht um so mehr verzichtet werden, „als schon mehrere vortreffliche kommentierte Schulausgaben vorhanden sind". Die historisch-geographische Einleitung, die Fofs (vgl. Jb. II, B 129) der seinigen beigegeben hat, ist denn auch bisher nicht übertroffen; aber ein eigentümlicher Standpunkt verrät sich in den ausgehobenen Worten Striens, da mit ihnen die Existenzberechtigung der neuen Ausgabe ganz offenbar in Frage gestellt wird. Dieselbe Sammlung brachte ferner Sarcey, *Le Siège de Paris*, herausgegeben von Dr. Hengesbach.

In der Weidmannschen Sammlung ist Boileaus *L'Art Poétique* von F. Schwalbach in zweiter Auflage herausgegeben. Er sieht in dem Werke ein „Bindeglied zwischen dem häufig genug noch ohne die rechte Vermittelung dastehenden Unterrichte im Französischen und dem in den klassischen Sprachen"; andererseits schätzt er es als eine Schrift, die dem Primaner nicht ohne jede erhebliche Schwierigkeit verständlich ist: denn nach der Mühe bei der Präparation beurteile der Schüler die Wichtigkeit der betriebenen Sprache! Da er mit geringer Anstrengung die gewöhnlich gelesenen französischen Autoren versteht, so „darf man sich nicht wundern, dafs das Französische ihm überhaupt nicht recht vollgewichtig erscheint und dafs die Leistungen in diesem Fache im allgemeinen nicht bedeutend ausfallen". Ob der Grund für diese Thatsachen — mögen sie nun in Wirklichkeit oder nur in der Auffassung des Dir.

Schwalbach bestehen — nicht mit gröfserem Recht in der offen zur Schau getragenen Unterschätzung der neueren Sprachen zu finden ist, die dem Gymnasiasten an seinen klassischen Lehrern und seinem Direktor oft nicht entgehen können? Auch auf dem Realgymnasium soll das Werk Boileaus gelesen werden: hier aber dürfte der eventuelle Gewinn des Bindeglieds zu der darauf verwendeten Zeit in keinem Verhältnis stehen. Ber. giebt übrigens Speyer, Archiv 90, 464 völlig Recht, wenn er die Frage aufwirft: Wer wird auf der Schule l'Art poétique lesen, ein Werk, das nur noch historisch verstanden werden kann? — Die Teubnersche Sammlung bringt in 2. Auflage *Le Passage de la Bérézina* des Grafen Ségur, ebenfalls von F. Schwalbach herausgegeben. Die Einleitung ist gekürzt, die Karte verbessert.

Die von C. Th. Lion geleitete *Bibliothèque française* brachte abermals eine Erzählung aus der Feder der Mme. E. de Pressensé, *La Maison blanche.* Das Werk ist gekürzt (vgl. Speyer, Archiv 90, 223); Anmerkungen, welche nur Worterklärungen enthalten, sind vermieden, das Wörterbuch dafür mit allen vorkommenden Wörtern versehen. Das der Bibliothek eigentümliche Questionnaire füllt ca. 30 Seiten. Ferner erschien *Madeleine, Extrait de l'ouvrage* de M. Sandeau. — Ein eigentümliches Unternehmen war es, die von E. Jaeglé veranstaltete Übersetzung von *Moltkes Geschichte des deutsch-französischen Krieges* der Schullektüre zugänglich zu machen. Dr. W. Karsten hat einen drei Bändchen umfassenden Auszug herausgegeben. Über das erste hat sich Fr. Speyer, Archiv 90, 223 ausgesprochen. Er hebt mit Recht hervor, dafs man es hier mit einer Neuschöpfung, nicht mit einer sklavischen Übersetzung zu thun hat, dafs der Sinn überall erhalten, das Gepräge durchaus modern französisch geworden ist. Es wird wirkliches Französisch geboten; „wenn wir aber der Meinung sind, dafs die Sprache nicht allein um ihrer selbst willen gelernt werden soll, sondern dafs wir durch sie zugleich die fremde Denk- und Empfindungsweise, mit einem Worte, das fremde Volk selbst erkennen müssen, dann werden wir in dem vorliegenden Versuch nicht viel mehr als eine Kuriosität sehen". Die Arbeit des deutschen Herausgebers verdient alle Anerkennung; besonders erfreut das jedem Bande beigefügte reichliche Kartenmaterial und das sauber angelegte Wörterbüchlein. Neben die im vorjährigen Bericht besprochene Ausgabe von Boissier, *Cicéron et ses Amis,* ist eine zweite, von Dr. Gustav Dannehl besorgte getreten. Sie unterscheidet sich von jener durch reichere Erläuterung. Ber. hält auch ihr gegenüber alles aufrecht, was er zu Ungunsten der früheren a. a. O. ausgeführt hat. Speyer hält das Buch für eine passende Lektüre der UII des Gymnasiums, Arch. 90, 225. — Octave Feuillets beliebter *Roman d'un jeune homme pauvre* ist für den Schulgebrauch im Auszuge von Mlle. Courvoisier herausgegeben. BbR. 12, 128 werden die Anmerkungen getadelt, weil sie lexikalische und synonyme Belehrungen in zu grofser Masse enthalten; die Übersetzungen sind zu frei und erschweren das sprachliche Verständnis anstatt es zu befördern.

bekannte Erzählung der Mme. Cottin, *Elisabeth ou Les Exilés de Sibérie* fortgesetzt worden. Durchaus novellistisch sind auch die Stoffe, die der Schule in der *Collection d'auteurs français* von G. v. Muyden und Ludw. Rudolph zugeführt werden. Es liegen uns von Serie 5 Lieferung 5—10 vor: sie enthalten Erzählungen von A. Daudet (La belle Nivernaise), Theuriet, H. Gaullieur, Gyp, Ed. Romberg, J. Normand (A la baguette, Comédie), Eug. Mouton. Dieselbe Serie brachte früher A. Thierry, *Histoire de Guillaume le Conquérant*, die vierte Guizot, *Henri IV:* es sind also historische Stoffe von dieser Sammlung nicht ausgeschlossen. Die Ausstattung der Hefte ist gut, der Preis niedrig; spezifisch Französisches findet sich in den genannten Lieferungen von Fremdländischem, oft Bizarrem überwuchert; entschiedenes Miſsfallen erregen und dem Interesse der Schule treten entgegen die unter dem Text befindlichen Übersetzungen ganz geläufiger Vokabeln. An demselben Übelstande leidet, wie schon früher hervorgehoben, die von Rich. Mollweide bearbeitete Sammlung Auteurs français, die freilich anderen Zwecken dient als denen der Schulen. Das neueste, vierte Bändchen enthält sieben Erzählungen aus *Au Coin du Feu* von E. Souvestre.

Die den spanischen Erbfolgekrieg behandelnden Abschnitte aus Voltaires *Siècle de Louis XIV* noch einmal herauszugeben, war kaum notwendig. Die Arbeit Striens, die in den Textausgaben franz. und engl. Schriftsteller (Dresden, Kühtmann) erschienen ist, beschränkt sich auf eine kurze Einleitung, in der die wesentlichsten Abweichungen Voltaires vom heutigen Sprachgebrauch angegeben sind; auf erläuternde Anmerkungen konnte nach des Herausgebers Ansicht um so mehr verzichtet werden, „als schon mehrere vortreffliche kommentierte Schulausgaben vorhanden sind“. Die historisch-geographische Einleitung, die Foſs (vgl. Jb. II, B 129) der seinigen beigegeben hat, ist denn auch bisher nicht übertroffen; aber ein eigentümlicher Standpunkt verrät sich in den ausgehobenen Worten Striens, da mit ihnen die Existenzberechtigung der neuen Ausgabe ganz offenbar in Frage gestellt wird. Dieselbe Sammlung brachte ferner Sarcey, *Le Siège de Paris*, herausgegeben von Dr. Hengesbach.

In der Weidmannschen Sammlung ist Boileaus *L'Art Poétique* von F. Schwalbach in zweiter Auflage herausgegeben. Er sieht in dem Werke ein „Bindeglied zwischen dem häufig genug noch ohne die rechte Vermittelung dastehenden Unterrichte im Französischen und dem in den klassischen Sprachen“; andererseits schätzt er es als eine Schrift, die dem Primaner nicht ohne jede erhebliche Schwierigkeit verständlich ist: denn nach der Mühe bei der Präparation beurteile der Schüler die Wichtigkeit der betriebenen Sprache! Da er mit geringer Anstrengung die gewöhnlich gelesenen französischen Autoren versteht, so „darf man sich nicht wundern, daſs das Französische ihm überhaupt nicht recht vollgewichtig erscheint und daſs die Leistungen in diesem Fache im allgemeinen nicht bedeutend ausfallen“. Ob der Grund für diese Thatsachen — mögen sie nun in Wirklichkeit oder nur in der Auffassung des Dir.

Schwalbach bestehen — nicht mit gröfserem Recht in der offen zur Schau getragenen Unterschätzung der neueren Sprachen zu finden ist, die dem Gymnasiasten an seinen klassischen Lehrern und seinem Direktor oft nicht entgehen können? Auch auf dem Realgymnasium soll das Werk Boileaus gelesen werden: hier aber dürfte der eventuelle Gewinn des Bindeglieds zu der darauf verwendeten Zeit in keinem Verhältnis stehen. Ber. giebt übrigens Speyer, Archiv 90, 464 völlig Recht, wenn er die Frage aufwirft: Wer wird auf der Schule l'Art poétique lesen, ein Werk, das nur noch historisch verstanden werden kann? — Die Teubnersche Sammlung bringt in 2. Auflage *Le Passage de la Bérézina* des Grafen Ségur, ebenfalls von F. Schwalbach herausgegeben. Die Einleitung ist gekürzt, die Karte verbessert.

Die von C. Th. Lion geleitete *Bibliothèque française* brachte abermals eine Erzählung aus der Feder der Mme. E. de Pressensé, *La Maison blanche.* Das Werk ist gekürzt (vgl. Speyer, Archiv 90, 223); Anmerkungen, welche nur Worterklärungen enthalten, sind vermieden, das Wörterbuch dafür mit allen vorkommenden Wörtern versehen. Das der Bibliothek eigentümliche Questionnaire füllt ca. 30 Seiten. Ferner erschien *Madeleine, Extrait de l'ouvrage* de M. Sandeau. — Ein eigentümliches Unternehmen war es, die von E. Jaeglé veranstaltete Übersetzung von *Moltkes Geschichte des deutsch-französischen Krieges* der Schullektüre zugänglich zu machen. Dr. W. Karsten hat einen drei Bändchen umfassenden Auszug herausgegeben. Über das erste hat sich Fr. Speyer, Archiv 90, 223 ausgesprochen. Er hebt mit Recht hervor, dafs man es hier mit einer Neuschöpfung, nicht mit einer sklavischen Übersetzung zu thun hat, dafs der Sinn überall erhalten, das Gepräge durchaus modern französisch geworden ist. Es wird wirkliches Französisch geboten; „wenn wir aber der Meinung sind, dafs die Sprache nicht allein um ihrer selbst willen gelernt werden soll, sondern dafs wir durch sie zugleich die fremde Denk- und Empfindungsweise, mit einem Worte, das fremde Volk selbst erkennen müssen, dann werden wir in dem vorliegenden Versuch nicht viel mehr als eine Kuriosität sehen“. Die Arbeit des deutschen Herausgebers verdient alle Anerkennung; besonders erfreut das jedem Bande beigefügte reichliche Kartenmaterial und das sauber angelegte Wörterbüchlein. Neben die im vorjährigen Bericht besprochene Ausgabe von Boissier, *Cicéron et ses Amis,* ist eine zweite, von Dr. Gustav Dannehl besorgte getreten. Sie unterscheidet sich von jener durch reichere Erläuterung. Ber. hält auch ihr gegenüber alles aufrecht, was er zu Ungunsten der früheren a. a. O. ausgeführt hat. Speyer hält das Buch für eine passende Lektüre der UII des Gymnasiums, Arch. 90, 225. — Octave Feuillets beliebter *Roman d'un jeune homme pauvre* ist für den Schulgebrauch im Auszuge von Mlle. Courvoisier herausgegeben. BbR. 12, 128 werden die Anmerkungen getadelt, weil sie lexikalische und synonyme Belehrungen in zu grofser Masse enthalten; die Übersetzungen sind zu frei und erschweren das sprachliche Verständnis anstatt es zu befördern.

buch der französischen Sprache von Dr. F. J. Wershoven. Die Lektüre — gut gewählte, wenig umfangreiche Lesestücke in Poesie und Prosa — steht im Mittelpunkte; grammatische Kenntnisse sollen induktiv gewonnen werden; das Ergebnis ist am Schlusse zusammengefafst: nur das Regelmäfsige und Notwendige ist herangezogen. Die Belehrung über die Aussprache ist dem Unterrichtenden überlassen, wenig nur wird im Anschlufs an ein Vokaldreieck und eine Konsonantentabelle angegeben.

Jegliche systematische Darstellung der Aussprache fehlt dagegen dem ersten Teile von Dr. Wohlfahrts *Französ. Grammatik für die bayerischen Gymnasien*, so dafs Geist, der das Werk BbG. H. 3 lobend anzeigt, sagt, sein Wert würde sich erhöhen, wenn Verf. in einer neuen Auflage noch auf 10—20 Seiten in gedrängter Darstellung das Wichtigste aus der Lautlehre und Aussprache beifügte. Von dem Ganzen mag ein scharfsinniger Leser sich ein Bild machen nach Geists Worten: S. 1—112 stehen die (sehr zahlreichen) im beigefügten Übungsbuch S. 115—250 enthaltenen Übersetzungsübungen in enger methodischer Verknüpfung mit den korrespondierenden Abschnitten der vorangestellten systematischen Darstellung der Grammatik. Vgl. oben S. 12.

Max Banner, *Französisches Lese- und Übungsbuch*, ist für die neuorganisierten Lehranstalten in Frankfurt a. M. bestimmt und nach einer vermittelnden Methode eingerichtet. Einerseits steht der Verf. den Forderungen der Reform billigend gegenüber, andererseits aber will er die logische Zucht, die angeblich durch grammatische Behandlung der Sprache dem Schüler erwächst, nicht entbehren, und darum trägt seine Arbeit einen doppelten Charakter. Mit der Absolvierung jedes Prosastücks soll man die Durchnahme eines bestimmten grammatischen Abschnitts verbinden und „gegenüber dem vielfach wechselnden Inhalt des Lesebuches den Schüler in dem einheitlichen System des sprachlichen Lehrgebäudes als der übersichtlichen Buchung des erworbenen und stets zunehmenden Schatzes seiner Sprachkenntnis sich zurechtzufinden gewöhnen“. Der Lehrstoff ist geschickt zusammengestellt, Prosa und Poesie wechseln, die Zahlwörter treten sehr frühzeitig auf und geben willkommene Gelegenheit zum „calcul“, die Anschauungsbilder von den Jahreszeiten, die jede Anstalt besitzt, sind benutzt worden. Der Brief, besonders das Gespräch dienen zur Belebung des Unterrichts.

Eine *Vorstufe zum Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten* hat O. Ulbrich erscheinen lassen. Sie soll besonders zur Einübung der Konjugation dienen und einen Wortschatz vermitteln, der den ersten Anforderungen der historischen Lektüre genügt. Das Buch ist für die Sexta der Oberrealschule bestimmt.

Dafs Dr. Ricken sein *Neues Elementarbuch der französischen Sprache für Gymnasien und Realgymnasien* dem alten hat folgen lassen, war eine Folge der Lpl. Ihnen entspricht das Buch ganz und gar. Der kurze propädeutische Kursus, der nach den Lpl. dem Schüle die nötige Anleitung zu einer richtigen Aussprache geben soll, knüpft sic

ganz ungezwungen an die ersten sieben Übungsstücke. Der Lesestoff ist ausgezeichnet, doch beschränkt: indessen soll schon im zweiten Unterrichtsjahre neben dem Elementarbuche ein Lesebuch in Gebrauch genommen werden. Die grammatische Ausbeute ist ganz ansehnlich; daſs der Verf. Satzkonjugieren bei der Einübung der Verbalformen kräftig betont, ist anerkennenswert. Die Fassung der Regel S. 29 § 8 erfährt vielleicht in einer neuen Auflage eine Änderung; gelegentliche Hinweise auf sprachgeschichtliche Vorgänge sind erfreulich.

Jul. Bierbaum, *Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode, Teil I*, ist in dritter, verbesserter Auflage erschienen, die *Methodische Anleitung* dazu in zweiter. Die Verbesserung besteht in kleinen Erweiterungen bezw. Kürzungen und Hinzufügung zweier Lesestücke.

J. B. Peters, *Elementarbuch der französischen Sprache* tritt als Vorstufe zu der Schulgrammatik des Verfassers (2. Aufl. 1890) auf und ist für die beiden ersten Jahre des Unterrichts bestimmt. Die Übungsstoffe bieten lediglich modernes, der Umgangssprache entsprechendes Französisch dar und sind in Frankreich dem Elementarunterricht dienenden Lesebüchern entnommen, ein Verfahren, das als durchaus zweckentsprechend anzuerkennen ist. Auch deutsche Sätze finden sich als Anhang zur Lektüre; doch sind sie weniger zum Übersetzen bestimmt als zur Verwendung beim Diktat. Warum sie aber dann in dem Buche stehen, das die Schüler in der Hand haben, ist nicht recht ersichtlich; auch die Lautlehre (S. 87—94) soll ein Leitfaden für den Lehrer sein. Die grammatische Unterweisung der Schüler soll induktiv dem Lesestoff abgewonnen werden; eine systematische Übersicht des in den beiden ersten Schuljahren zu Erlernenden steht auf S. 98—147. Peters stellt seine Arbeit in den Dienst der gemäſsigten Reform, deren Sieg er durch die preuſs. Lehrpläne entschieden glaubt, da sie „den Kampf zum Abschluſs gebracht“. Aber auch gemäſsigte Reformer pflegen in grammatischen Dingen vom Laut auszugehen und nicht die Regeln nach dem Schriftbilde zu konstruieren. Dies geschieht hier in häſslicher Weise: der Plural der franz. Substantive wird gebildet, indem man ein s an den Singular hängt (S. 98); bei den Substantiven auf al wird diese Endung in aux verwandelt (S. 99); endigt das Adjektiv nicht auf ein stummes e, so wird zur Bildung der weiblichen Form ein stummes e an die männliche Form angehängt (S. 103). Also eine ganz mechanische, äuſserliche Anschauung von Formenschöpfung!

Die *Französische Grammatik (Teil I: Laut-, Schrift- und Formenlehre)* von G. Stern bildet das erste Bändchen von *Buchners Lehrmitteln für den französischen Unterricht*. Pflege des freien Gebrauchs der Sprache und infolgedessen möglichste Vereinfachung und Kürzung der Grammatik sind Forderungen, die auf der ersten Seite des Werkchens anmutend entgegentreten. Der gute Eindruck bleibt: überall ist das Unwesentliche, dem Schüler gelegentlich Begegnende von dem Wesentlichen

in praktischer Weise geschieden. Die Belehrungen über die Laute die Schriftzeichen sind knapp und treffend. Nach den Wortarten ordnet sind die Unterweisungen über die Formenlehre, die auch hier da, wo es erforderlich, die Syntax streifen. Nicht gefallen hat dem hier die Ableitung der Verbalformen (Trennung der „Stammformen“ donnas und der „abgeleiteten Formen“ wie donnasse), die Unklar in den Kopf des Schülers bringen mufs, und die Bezeichnung von (mençons gegenüber commence als Abweichung von der regelmäfs Konjugation. Wie schwer ist es doch, den alten Adam zu ersäufen!

Über einen anonymen *Lehrgang der französischen Sprache für ersten Anfangsgründe des Unterrichts* hat Mahrenholtz, *Ein Nor lehrbuch der französischen Sprache* PW. 1, 278 f. viel Übles zu s gewufst. Und dabei hat er sich noch nicht einmal über den grauenerwecker Titel aufgeregt: ein Lehrgang für die Anfangsgründe! Es hat ihm auch Angriff nichts genutzt, denn 14 Monate, nachdem der Anonymus das Vor zur ersten Auflage geschrieben, konnte er schon in dem zur zwe die freundliche Aufnahme seines Buches bestätigen. Wie das mögl vermag Ber. nicht zu verraten; weifs er doch nicht einmal, wo der L gang in aller Eile eingeführt worden ist. Die Grundsätze, nach de er gearbeitet ist, sind von sehr verschiedenem Wert. Es kommt (Verf. vor allem darauf an, masculin und féminin konsequent auseinan zuhalten; die Lektionen nach Begriffen, nicht nach grammatischen Rt sichten zu ordnen; so wenig Regeln wie irgend möglich zu geben alle Aussprachebezeichnungen fortzulassen, da beide nur dem Kinde „ Übersicht verbauen“. Besonders thut sich der Verf. auf seine ungewö liche Zusammenstellung der Konjugation etwas zu gute. Er geht fer von dem „altbewährten Grundsatz“ aus, „dafs je einfacher der geis Inhalt eines Übungssatzes, desto leichter fafslich für die Anfangsstu auch der grammatikalische Teil ist“. Das Verfahren besteht darin, (zunächst eine Reihe von Vokabeln mündlich und schriftlich eingeübt wi darauf läfst der Lehrer die mit ihnen gebildeten deutschen Sätze von den Schülern französisch wiedergeben. Die Sätze entsprec dem oben angegebenen Grundsatz ganz und gar; von idiomatisc Wendungen findet sich keine Spur. Die Ordnung der Lektionen n Begriffen (Haus, Schule) ist nicht durchgeführt, da auch Überschrif wie L'accent circonflexe, je prends, je veux vorkommen. Nicht ein einzi zusammenhängendes Stück ist in dem Buche enthalten. An der K jugationstabelle findet Ber. auch nichts Besonderes, als dafs die herkön liche Gruppierung der Tempora aufgegeben, die fünf Formen der V gangenheit zusammengestellt sind, und dafs dank dem splendiden Dr der Ortssinn des Kindes bei der Erlernung der Verbalformen als H herangezogen wird. Einen Fortschritt in der Litteratur des französisc Elementarunterrichts bezeichnet das Buch keineswegs.

Das Jb. V, VI 29 aufgeführte *Elementarbuch* von Dr. G. Ploe die Vorstufe zu dem Kurzen Lehrgang von Ploetz und Kares, hat e

Parallelbearbeitung, Ausgabe B, für Gymnasien und Realgymnasien erfahren. Anlaſs dazu gaben die preuſs. Lehrpläne. Ihren Bestimmungen gemäſs ist der dem zweiten Lehrjahr gewidmete Abschnitt des Buches durch eine Anzahl von Kapiteln erweitert worden, „in welchen orthographische Eigentümlichkeiten gewisser er-Verben, sowie die gebräuchlichsten unregelmäſsigen Verben zur Anschauung und Einübung kommen.“ Joh. Fetters *Lehrgang der französischen Sprache*, I. und II. Teil, trägt in der neuen, vierten Auflage ein etwas verändertes Aussehen. Fetter konstatiert mit Genugthuung, daſs, nachdem noch vor fünf Jahren der französische Unterricht an allen deutschen Realschulen Österreichs im Sinne der Übersetzungsmethode erteilt worden, heute sich schon mehr als dreiſsig dieser Anstalten des von den Reformern empfohlenen Unterrichtsverfahrens bedienen. Er kann mit gutem Recht darauf stolz sein, denn es ist zum guten Teile ein Erfolg seiner Thätigkeit. Sollte nun der *Lehrgang* dem französischen Reformunterricht in Österreich früher die Wege bahnen, so ist dies heut nicht mehr notwendig; daher hat sich Fetter entschlossen, das Lehrbuch einer Umgestaltung zu unterziehen und dabei seine und der Fachgenossen Erfahrungen zu verwerten. Demgemäſs enthält die neue Auflage eine „Vorschule“ (S. 1—9), durch die der Schüler mit den Lauten und den Schriftzeichen der fremden Sprache bekannt gemacht wird und die ihn, nach des Verf. Erfahrung, etwa fünf Wochen beschäftigt. Ferner ist die Anzahl der Lesestücke im Übungsbuch bedeutend beschränkt, ebenso die Zahl der Vokabeln vermindert. Der Grammatik ist verhältnismäſsig viel Raum gewidmet; in systematischer Gestalt wird sie in deutscher und in französischer Sprache vorgetragen, „damit den Schülern schon in den ersten Unterrichtsjahren Gelegenheit geboten werde, leichte und kurz gefaſste französische Regeln zu memorieren und korrekt herzusagen“. Hoffentlich kommt Fetter noch einmal davon zurück. Aber auch im Übungsbuche begegnen fortwährend Fragen, Aufgaben und Belehrungen über grammatische Dinge. Auch Anleitungen zu mündlicher und schriftlicher Behandlung der Lesestücke sind gegeben.

Die *Elementargrammatik der französischen Sprache* von Samuel Wild wird schon durch das Bekenntnis des Verf. charakterisiert, daſs er sich der Ansicht, man müsse vom Lesestück ausgehen, nicht anzuschlieſsen vermag, daſs er aber ebensowenig Freund einer rein grammatikalischen Behandlung ist. Nach welchen Gesichtspunkten der grammatische Stoff geordnet ist, blieb dem Ber. unerfindlich: in Lekt. 38 lernt der Schüler das Futur von donner, in 43 von finir, in 77 von être, in 78 von avoir. Die Konjugation mit avoir und être weit hinauszuschieben, um einer gewissen langweiligen Satzbildung (die übrigens Wild darum keineswegs vermeidet) vorzubeugen, mag ganz praktisch sein, unpraktisch aber ist es, gleichartige Erscheinungen künstlich auseinander zu reiſsen. Der Übungsstoff ist meist recht geistlos.

Franz Šubrt bestimmt sein in czechischer Sprache abgefaſstes *Französisches Lehr- und Lesebuch* nach ZR. 17, 37 für Anstalten mit

czechischer Unterrichtssprache. Verf. hat die ersten Lesestücke selbst angefertigt, aber Horák a. a. O. erhebt gegen das Französisch Einspruch. — Louis Feller, *De la Ponctuation française*, enthält eine ausführliche, mit vielen Beispielen ausgestattete Interpunktionslehre.

2. Schulgrammatik.

Das gesamte grammatische Unterrichtswerk von Mangold und Coste ist PA. 34, 420 von Jaeckel lobend besprochen als eine „hochbedeutsame Erscheinung der neueren Schullitteratur, vortrefflich geeignet die Methodik des französischen Unterrichts in den Bahnen einer gemäfsigten Reform weiterzuentwickeln“. Es ist sogar vortrefflich geeignet, den Schülern Französisch beizubringen — und das will wohl mehr sagen. Dafs die Verf. rastlos daran arbeiten, ihr Werk zu vervollkommnen und den verschiedenen Kategorieen von Schulen anzupassen, beweist die Ausgabe A des II. Teils des *Lehrbuchs der französischen Sprache*, die in zweiter verkürzter Auflage vorliegt. Diese Ausgabe ist für Gymnasien und Realgymnasien bestimmt. Den Lpl. entsprechend, ist einmal der Stoff auf das Regelmäfsige und allgemein Gebräuchliche beschränkt, ferner die Syntax nach den Redeteilen angeordnet. Formenlehre und Syntax sind verschmolzen; die Lautlehre ist gänzlich gestrichen. In neunter revidierter Auflage hat Alb. Benecke von seiner *Französischen Grammatik* den zweiten Teil erscheinen lassen (Ausgabe A). Das Werk hat wenig Veränderungen erfahren; bemüht, das Buch so verwertbar wie möglich für den Unterricht zu machen, hat Verf. weder Mühe noch Zeit gescheut und es vor allen Dingen mit neuem Material an Übungssätzen, mit neuen Beweis- und Belegstellen ausgestattet.

Jul. Bierbaum, *Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode Teil II* ist in zweiter verbesserter Auflage erschienen. Auch hier ist der Übungsstoff erweitert. V. M. Déapé hat seinem Premier Cours nunmehr *Le Second Cours de Grammaire* folgen lassen. Es ist ein umfangreicher Band, der Etymologie, Formenlehre und Syntax berücksichtigt. Dr. Heinrich Loewe, *Cours français*, II[ième] Partie, Mittelstufe, ist auf Grund des Lesebuchs La France et les Français gearbeitet. Es enthält die Grundzüge der Satzlehre, Phraseologie, deutsche Übungssätze. Die zweite Auflage ist erschienen. Ebenso von J. Fetter, *La troisième et la quatrième année de grammaire française*, worüber vgl. Jb. V, VI 33. Auch hier ist die sorgsam bessernde Hand überall wahrzunehmen. Ein *Französisches Übungsbuch für Gymnasien*, I. Teil, haben H. Breymann und H. Moeller herausgegeben. Es schliefst sich eng den Vorschriften der bayerischen Schulordnung von 1891 an, die den Abschlufs der Grammatik nach dreijähriger Unterrichtszeit fordern. Im Mittelpunkt steht eine zusammenhängende, aber nach grammatischen Gesichtspunkten geordnete Lektüre, aus der die grammatische Erkenntnis induktiv gewonnen werden soll. Die Lesestücke

sind nun zwar in französischer Sprache geschrieben, aber sie bieten verhältnismäfsig zu wenig über Frankreich. Die zweite Hälfte des Bandes füllt eine systematische Grammatik. Breymann hat auch *Ergänzungen zum französischen Unterrichte an Gymnasien mit besonderer Berücksichtigung des Latein* als Anhang zu den auf Gymnasien verwendeten franz. Grammatiken herausgegeben. Sie sind wohlgeeignet, reifere Schüler in den historischen Zusammenhang beider Sprachen einzuführen.

3. Aussprache.

Über die Stellung der Aussprache im fremdsprachlichen Unterrichte handelt E. Weber. Die Arbeit ist von Waetzoldt, Dtsch. Litt.-Ztg. 1892, No. 44 günstig beurteilt. Indirekt können der Schule nur zu gute kommen die vortrefflichen Arbeiten von Beyer und Passy, *Elementarbuch des gesprochenen Französisch* und das dazu gehörige von F. Beyer bearbeitete *Ergänzungsheft*. Vgl. Rolin, Phonet. Stud. VI, 2. Ebenso J. Block, *Zur Aussprache des Französischen*, Zs. f. frz. Spr. u. Litt. 14, 236—265: Beobachtungen über die Aussprache der Schauspieler der Comédie française und des Odéon zu Paris in Bezug auf Bindung, Endkonsonanten, auf den rhetorischen Accent und das tonlose e im Wortauslaut. Francke, *Einige Bemerkungen zur Aussprache franz. Laute und Wörter*, Gm. 10, 157, macht auf Irrtümer in der Darstellung der Ausspracheregeln bei Ploetz-Kares, Kurzer Lehrgang, 2. Aufl., aufmerksam. Wichtig ist auch E. Koschwitz, *Zur Aussprache des Französischen in Genf und Frankreich*, Suppl. zur Zs. f. franz. Sp. u. Litt.

4. Konjugation.

Die Bildung der Zeiten in der französischen Konjugation benennt Direktor Boettcher die zum Nutzen des Elementarunterrichts an seiner Anstalt als Beilage zum Osterprogramm veröffentlichten Zusammenstellungen. Die von den Lehrplänen geforderten Sprechübungen haben zur unerläfslichen Voraussetzung, „dafs die Konjugation des Verbums in seinen vier Stellungen in Verbindung mit Fürwörtern und Pronominaladverbien bis zu mechanischer Fertigkeit eingeübt wird“. Verf. hat daher für Quarta und Untertertia das Erforderliche zusammengefafst, dabei aber etwas weit ausgeholt. Er belehrt über Funktionen und Arten der Verba, über Genus, Tempus und Modus, über Personen — alles Dinge, die der Realgymnasiast nach Quarta mitbringen sollte. Bei der Bildung der Zeiten spielen die vier Stammzeiten, zu denen auch das participe passé zählt, eine Hauptrolle, der Impératif wird dann von dem Présent de l'Indicatif abgeleitet, ein übles Verfahren, das bekanntlich recht schiefe Vorstellungen erzeugt. Brauchbar ist ohne Zweifel der Anhang: einige Verbalformen in den vier Stellungen des französ. Verbums in Verbindung mit Fürwörtern, en

und y. Viel Geist ist in diesen Verbindungen freilich nicht zu spür aber wer diesen Drill ungefährdet zwei Jahre lang hat über sich ergel lassen, hat es gewifs zur mechanischen Fertigkeit gebracht.

Das Werk von Karl Moser, *Das französische Verb* ist in drit Auflage, doch in ganz neuer Bearbeitung erschienen. Nicht ohne gründete Bedenken beurteilt Weifs ZR. 17, 220 die Arbeit; besonders zeichnet er es als verfehlt, dafs der Kennvokal des Präteritums bildl bereits beim Infinitiv hervortritt. Hengesbach sagt CO. 20, 565: W der Lehrer es versteht, sich zu beschränken, kann er dieses Schriftcl höchst nutzbar für die Schule machen. Im *Manuel de Conjugaison Verbes irréguliers français* von Dr. Chr. Vogel (2e éd.) findet sich nächst eine alphabetische Liste aller Verba abweichender Bildung deutscher, englischer, holländischer, italienischer usw. Übersetzung, dann e vollständige Darstellung der Konjugation von 101 Verben. Die gelege lichen Observations über den Gebrauch eines Zeitworts oder einiger sei Formen enthalten Beachtenswertes.

Mitteilung über ein Verfahren, die Orthographie der Verba auf o und uyer leichter fafslich zu machen, veröffentlicht K. Wimmer, *A dem franz. Unterricht* BbR. 11, 193.

5. Grammatische Kompendien.

L. Kirschstein, *Grammatisches Repetitorium der französisc Sprache für Obersekundaner* bietet nach Gm. 10, 546 nur Mustersä zur Oratio obliqua und zur Lehre vom Subjonctif, die gröfstenteils gangbaren Lehrbüchern geschöpft sind. — E. Regel, *Eiserner Besta das Notwendigste aus der franz. Syntax* soll Examenzwecken dienen. Ehlers, *Französisches Kompendium* trägt nach CO. 20, 358 den geg wärtig an den französischen Unterricht gestellten Forderungen Rechnu die wichtigsten Punkte der Grammatik sind geordnet, in Regeln gef und durch Beispiele beleuchtet.

Hieronim Jesionek, *Französische Formenlehre in Tabel* (4. Aufl.) belehrt auf der ersten Tabelle über die Aussprache dahin, d die Buchstaben des französ. Alphabets wie im Deutschen ausgesprocl werden. Wo das nicht geschieht, „übe man sich in der richtigen A sprache"! Wie — wird nicht gesagt, es sei denn, dafs der Verf. sei Pflicht genügt zu haben glaubt mit der Versicherung, dafs durch korrek Vorsprechen des Lehrenden und das ebenso korrekte Nachsprechen Lernenden die Aussprache am leichtesten erfafst wird! Was er über Lautwert des Zeichens x sagt, reicht nicht aus. Tabelle I ist vollstän überflüssig. II giebt das Paradigma von avoir, III von être, IV v deutschen Hilfszeitwort werden, wobei keine einzige französische Form zuführen war; V giebt die Endungen der regelmäfsigen Zeitwörter unterscheidet Hauptzeiten und abgeleitete Zeiten; VI belehrt über

Passiv, VII über die unregelmäfsigen Verben in alphabetischer Reihenfolge, IX über die sogen. Flexion des Substantivs usw. Von mehr als mechanischer Auffassung findet sich keine Spur, das Ganze macht einen ziemlich trostlosen Eindruck.

6. Schulausgaben französischer Schriftsteller.

Für die von Otto E. A. Dickmann geleitete Rengersche *Französische und Englische Schulbibliothek* hat Jos. Sarrazin zwei moderne Komödien erklärt: *Mademoiselle de la Seiglière* und *Le Gendre de Monsieur Poirier*. Beide Bände enthalten eine kurze biographische Einleitung; dem deutschen Schüler schwierige Wendungen der Konversationssprache und die scharf pointierten Witze werden unter dem Text, Sachliches hinter demselben erläutert. Selten begegnet etwas Überflüssiges: Ber. notierte Seigl. S. 15 die Verdeutschung von salut à toute la compagnie, S. 17 à merveille, S. 21 homme d'affaires, S. 29 aux abois. — Das klassische Drama wird durch Corneilles *Horace*, herausgegeben von Paul Schmidt, und Molières *Le Bourgeois Gentilhomme*, bearbeitet von W. Mangold, vertreten. Wie es Denkmäler des 17. Jhd. erfordern und wie dies schon in früher erschienenen Bänden geschehen ist, hat sich beim Horace die Erklärung über die engen Grenzen hinaus verbreitet, die ihr in dieser Sammlung sonst gezogen sind: eine umfangreiche biographische und historische Einleitung, eine Einführung in die Metrik und eine Zusammenstellung sprachlicher Eigentümlichkeiten bereiten in vorzüglicher Weise auf das Verständnis des Textes vor. Der Herausgeber des Bourgeois wufste durch angemessene Winke der Übersetzung zu Hilfe zu kommen. — Die Prosalektüre hat durch Jules Verne, *Christophe Colomb* und ein Bändchen *Conteurs Modernes*, ausgewählte Erzählungen von Simon, Theuriet, Moret, Révillon, Richebourg, Bereicherung erfahren. Vernes Columbusbiographie, von Otto Mielck für den Schulgebrauch erklärt und mit einer Karte versehen, auch mit einem Spezialwörterbuch begleitet, ist dem umfangreichen Werke Histoire des Grands Voyages et des Grands Voyageurs entnommen; einige Irrtümer hat der Herausgeber an der Hand der neuesten Litteratur (Sophus Ruge) in den Anmerkungen berichtigt. Französischen Geist atmen die von Jos. Sarrazin geschickt ausgewählten sechs kleine Erzählungen. Willkommen sind ferner Mignets von H. Vofs bearbeitete Biographie *Benjamin Franklins* und P. Mérimées Novelle *Colomba*, von Joh. Leitritz sehr sorgfältig für den Schulgebrauch erklärt. Einzelne minder wichtige Kapitel sind fortgelassen und durch knappe Inhaltsangaben ersetzt. Die kunsthistorischen Anmerkungen bedürfen der Revision. Warum spricht L. vom Zeus zu Elis statt zu Olympia? Die Fresken des Campo santo zu Pisa mit Orcagna zusammenzubringen ist veraltet, die Bezeichnung „Triumph des Todes“ der Darstellung nicht angemessen. — Über einige frühere Bände der Sammlung berichtet Fr. Speyer, Archiv 90, 220 f.

Die sogen. Göbelsche Bibliothek (Münster, Theissing) ist durch die

bekannte Erzählung der Mme. Cottin, *Elisabeth ou Les Exilés Sibérie* fortgesetzt worden. Durchaus novellistisch sind auch die Sto die der Schule in der *Collection d'auteurs français* von G. v. Muyd und Ludw. Rudolph zugeführt werden. Es liegen uns von Seri Lieferung 5—10 vor: sie enthalten Erzählungen von A. Daudet (La b Nivernaise), Theuriet, H. Gaullieur, Gyp, Ed. Romberg, J. Norm (A la baguette, Comédie), Eug. Mouton. Dieselbe Serie brachte frü A. Thierry, *Histoire de Guillaume le Conquérant*, die vierte Gui *Henri IV:* es sind also historische Stoffe von dieser Sammlung nicht a geschlossen. Die Ausstattung der Hefte ist gut, der Preis niedrig; s zifisch Französisches findet sich in den genannten Lieferungen von Frei ländischem, oft Bizarrem überwuchert; entschiedenes Mifsfallen erre und dem Interesse der Schule treten entgegen die unter dem Text befi lichen Übersetzungen ganz geläufiger Vokabeln. An demselben Übelsta leidet, wie schon früher hervorgehoben, die von Rich. Mollweide bearbeit Sammlung Auteurs français, die freilich anderen Zwecken dient als de der Schulen. Das neueste, vierte Bändchen enthält sieben Erzählun aus *Au Coin du Feu* von E. Souvestre.

Die den spanischen Erbfolgekrieg behandelnden Abschnitte aus V taires *Siècle de Louis XIV* noch einmal herauszugeben, war kaum n wendig. Die Arbeit Striens, die in den Textausgaben franz. und en Schriftsteller (Dresden, Kühtmann) erschienen ist, beschränkt sich auf e kurze Einleitung, in der die wesentlichsten Abweichungen Voltaires v heutigen Sprachgebrauch angegeben sind; auf erläuternde Anmerkun konnte nach des Herausgebers Ansicht um so mehr verzichtet werd „als schon mehrere vortreffliche kommentierte Schulausgaben vorhan sind". Die historisch-geographische Einleitung, die Fofs (vgl. Jb. II, B 1 der seinigen beigegeben hat, ist denn auch bisher nicht übertroffen; al ein eigentümlicher Standpunkt verrät sich in den ausgehobenen Wor Striens, da mit ihnen die Existenzberechtigung der neuen Ausgabe ga offenbar in Frage gestellt wird. Dieselbe Sammlung brachte ferner Sarc *Le Siège de Paris*, herausgegeben von Dr. Hengesbach.

In der Weidmannschen Sammlung ist Boileaus *L'Art Poétiq* von F. Schwalbach in zweiter Auflage herausgegeben. Er sieht in d Werke ein „Bindeglied zwischen dem häufig genug noch ohne die rech Vermittelung dastehenden Unterrichte im Französischen und dem in d klassischen Sprachen"; andererseits schätzt er es als eine Schrift, dem Primaner nicht ohne jede erhebliche Schwierigkeit verständlich i denn nach der Mühe bei der Präparation beurteile der Schüler die Wi tigkeit der betriebenen Sprache! Da er mit geringer Anstrengung gewöhnlich gelesenen französischen Autoren versteht, so „darf man si nicht wundern, dafs das Französische ihm überhaupt nicht recht v gewichtig erscheint und dafs die Leistungen in diesem Fache im all meinen nicht bedeutend ausfallen". Ob der Grund für diese Thatsach — mögen sie nun in Wirklichkeit oder nur in der Auffassung des D

Schwalbach bestehen — nicht mit gröfserem Recht in der offen zur Schau getragenen Unterschätzung der neueren Sprachen zu finden ist, die dem Gymnasiasten an seinen klassischen Lehrern und seinem Direktor oft nicht entgehen können? Auch auf dem Realgymnasium soll das Werk Boileaus gelesen werden: hier aber dürfte der eventuelle Gewinn des Bindeglieds zu der darauf verwendeten Zeit in keinem Verhältnis stehen. Ber. giebt übrigens Speyer, Archiv 90, 464 völlig Recht, wenn er die Frage aufwirft: Wer wird auf der Schule l'Art poétique lesen, ein Werk, das nur noch historisch verstanden werden kann? — Die Teubnersche Sammlung bringt in 2. Auflage *Le Passage de la Bérézina* des Grafen Ségur, ebenfalls von F. Schwalbach herausgegeben. Die Einleitung ist gekürzt, die Karte verbessert.

Die von C. Th. Lion geleitete *Bibliothèque française* brachte abermals eine Erzählung aus der Feder der Mme. E. de Pressensé, *La Maison blanche.* Das Werk ist gekürzt (vgl. Speyer, Archiv 90, 223); Anmerkungen, welche nur Worterklärungen enthalten, sind vermieden, das Wörterbuch dafür mit allen vorkommenden Wörtern versehen. Das der Bibliothek eigentümliche Questionnaire füllt ca. 30 Seiten. Ferner erschien *Madeleine*, *Extrait de l'ouvrage* de M. Sandeau. — Ein eigentümliches Unternehmen war es, die von E. Jaeglé veranstaltete Übersetzung von *Moltkes Geschichte des deutsch-französischen Krieges* der Schullektüre zugänglich zu machen. Dr. W. Karsten hat einen drei Bändchen umfassenden Auszug herausgegeben. Über das erste hat sich Fr. Speyer, Archiv 90, 223 ausgesprochen. Er hebt mit Recht hervor, dafs man es hier mit einer Neuschöpfung, nicht mit einer sklavischen Übersetzung zu thun hat, dafs der Sinn überall erhalten, das Gepräge durchaus modern französisch geworden ist. Es wird wirkliches Französisch geboten; „wenn wir aber der Meinung sind, dafs die Sprache nicht allein um ihrer selbst willen gelernt werden soll, sondern dafs wir durch sie zugleich die fremde Denk- und Empfindungsweise, mit einem Worte, das fremde Volk selbst erkennen müssen, dann werden wir in dem vorliegenden Versuch nicht viel mehr als eine Kuriosität sehen“. Die Arbeit des deutschen Herausgebers verdient alle Anerkennung; besonders erfreut das jedem Bande beigefügte reichliche Kartenmaterial und das sauber angelegte Wörterbüchlein. Neben die im vorjährigen Bericht besprochene Ausgabe von Boissier, *Cicéron et ses Amis*, ist eine zweite, von Dr. Gustav Dannehl besorgte getreten. Sie unterscheidet sich von jener durch reichere Erläuterung. Ber. hält auch ihr gegenüber alles aufrecht, was er zu Ungunsten der früheren a. a. O. ausgeführt hat. Speyer hält das Buch für eine passende Lektüre der UII des Gymnasiums, Arch. 90, 225. — Octave Feuillets beliebter *Roman d'un jeune homme pauvre* ist für den Schulgebrauch im Auszuge von Mlle. Courvoisier herausgegeben. BbR. 12, 128 werden die Anmerkungen getadelt, weil sie lexikalische und synonyme Belehrungen in zu grofser Masse enthalten; die Übersetzungen sind zu frei und erschweren das sprachliche Verständnis anstatt es zu befördern.

7. Gedichtsammlungen.

Eine von A. Englert zusammengestellte *Anthologie des Poètes français modernes dédiée à la jeunesse* führt in guter Auswahl Proben von etwa achtzig Dichtern vor. Verständig ist, dafs der erste, Béranger, nur mit drei Nummern vertreten ist, da die Würdigung, die ihm herkömmlicherweise in Deutschland entgegengebracht wird, nicht mehr dem französischen Urteil der Gegenwart entspricht. Neben Hugo, Musset, Delavigne und anderen Bekannten finden sich zahlreiche Dichter, deren Name dem deutschen Ohre noch fremd klingt, und gerade darin besteht ein Vorzug der Sammlung vor ähnlichen Werken. Jeder Leser wird dem Herausgeber herzlich dankbar sein für die Vermittlung so köstlicher Poesien wie La grand'mère von Antony Valabrègue, A mon père von François Fabié oder La Légende du chevrier von Jean Aicard. Die Ausstattung ist vortrefflich, die Erläuterungen am Ende des Buches zweckmäfsig. Eine ältere Sammlung von Karl Kaiser, *Französische Gedichte zum Auswendiglernen* liegt in dritter Auflage vor; der Stoff ist stufenmäfsig geordnet und auf sechs Schuljahre verteilt. CO. 20, 504 wird die Auswahl im allgemeinen gebilligt. Störend wirkt die Annahme Kaisers, dafs im Französischen der Rhythmus entweder jambisch oder trochäisch ist (S. 107), und dafs ein Vers wie Je vais folâtrer dans les champs jambisch, dagegen Belle étoile, qui le soir trochäisch zu lesen ist. Wer sich einmal damit befafst hat, einer Klasse französische Verse einzuüben, weifs, wie schwer es ist, den Schülern die Neigung zum regelmäfsig rhythmischen Vortrag zu benehmen, und eine wie grofse Gefahr daher in den immer wiederkehrenden Anweisungen Kaisers liegt, jambische oder trochäische Verse zu unterscheiden. — In der Reihe von Schmagers Textausgaben veröffentlichte Sarrazin eine Auswahl von *Poésies françaises à l'usage des écoles allemandes*. Auch sie ist nach Stufen (Classes inférieures — moyennes — supérieures) geordnet. Sarrazin bietet 76 Dichtungen von 44 Dichtern; der alte „eiserne Bestand“ wird nicht völlig vermifst, doch tritt mancherlei Neues an seine Seite. Das Erscheinen des Bandes ist — es begegnete uns dies schon öfter — damit motiviert, dafs andere Sammlungen, darunter auch Gropp und Hausknecht, zu umfangreich und kostspielig seien.

8. Lesebuch.

Über eine neue (vierte) verbesserte Auflage der *Französischen Chrestomathie für die oberen Klassen der österreichischen Mittelschulen* von A. Bechtel spricht sich Ellinger ZR. 17, 97 sehr anerkennend aus. Das Buch stehe nach einer den neuen Anforderungen entsprechenden Umarbeitung auf der Höhe der Zeit; die Lesestücke erzählender Gattung sind um das Doppelte vermehrt, die Gruppe Histoire ist durch eine Reihe von Frankreichs Kultur und Berühmtheiten gewidmeten Stücken bereichert, die Sprache des 19. Jahrh. mehr als bisher berücksichtigt.

Der erste, der Unterstufe bestimmte Teil des Werkes von Dr. Hein-

rich Löwe, *La France et les Français*, ist bereits in dritter Auflage erschienen; vgl. P. Schwieger ZG. 46, 371 u. a. m.; auch der zweite Teil, Mittelstufe, ist neu aufgelegt. Dieser bewegt sich durchaus auf dem Boden Frankreichs: Erzählungen, Biographieen, Geschichte, volkskundliche Abschnitte sind ganz nach dem Grundsatze ausgewählt, dafs die Lektüre auch mit Land und Leuten bekannt machen soll.

Den ersten Teil des *Lehrgangs der französischen Sprache* von Dr. Püttmann und Dr. Rehrmann hat Ber. leider nicht gesehen; der zweite: *Französisches Lese- und Übungsbuch* ist unter besonderer Berücksichtigung des Kriegswesens auf Veranlassung der General-Inspektion des Militär-Erziehungs- und Bildungswesen von Dr. Püttmann bearbeitet worden. Das Werk ist für das Kadettencorps bestimmt und daher an einer anderen Anstalt nicht zu verwenden. Die Ansichten des Herausgebers über die Rolle des fremdsprachlichen Lesebuchs sind ebenso eigenartig, wie sein Buch. Nach ihm soll das Lesebuch nicht eine mehr oder weniger genaue Bekanntschaft mit der Litteratur, der Geschichte und Geographie Frankreichs, seinen Sitten und Gebräuchen vermitteln, was besser anderen Unterrichtsfächern vorbehalten bleibt, sondern die französische Sprache veranschaulichen, wie sie im täglichen Leben von gebildeten Franzosen thatsächlich geschrieben und gesprochen wird. Ist das ein Gegensatz? Kann ein Lesebuch nicht beiden Zwecken gleichzeitig dienen? Auch der Inhalt anderer Lehrbücher befriedigt Dr. Püttmann nicht: ausschliefsliches Lesen der Musterschriftsteller kann seiner Meinung nach höchstens eine Ausdrucksweise erzielen, welche an Mr. Prud'homme des Journal amusant bedenklich erinnert! Davor wird nun der Kadett bewahrt durch Lektüre von französ. und deutschen, ins Französische übersetzten Dienstvorschriften, auf den letzten Krieg bezüglichen Urkunden, Tages-, Marsch-, Operationsbefehlen, Maueranschlägen u. dgl. Wahrscheinlich bieten diese Erlasse dasjenige Französisch, das im täglichen Leben von gebildeten Franzosen geschrieben und gesprochen wird, am lautersten dar.

Der zweite Band des *Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes* betitelten, von M. D. Berlitz verfafsten Werkes ist ein Lesebuch. Die nicht umfangreichen, gut ausgewählten Lesestücke sind in schönem Französisch geschrieben, die lebendige Rede, das Gespräch tritt kräftig hervor; die erste Reihe ist mit zahlreichen französischen Fragen ausgestattet, um der Konversation eine Grundlage zu geben; auch begegnen Antworten, zu denen der Lernende die Frage zu finden hat. Indessen dürfte sich das Buch mehr zum Privat-, als zum Klassenunterricht eignen.

Die zweite Auflage von H. Saure, *Französisches Lesebuch*, Erster Teil, unterscheidet sich wesentlich von der ersten. Gedichte und kurze Briefe sind hinzugekommen; von Frankreich ist mehr als früher die Rede. Auch zu Sprechübungen giebt das Buch Anleitung. — Zu dem Jb. IV, VI 19 besprochenen Lesebuche von Bauer, Englert und Link ist ein sauber gearbeitetes *Wörterverzeichnis* erschienen.

K. Kühn hat die vierte Auflage seines für die Unterstufe berechneten *Französischen Lesebuchs* einigen Änderungen unterworfen, die sicherlich Beifall finden werden. Eine freilich nicht sehr schöne Karte von Frankreich nebst Environs de Paris soll den geographischen Stellen der Lesestücke Erläuterung gewähren; die Melodieen sind durch Direktor Walters Hilfe vermehrt, auch die Texte stellenweise geändert worden. Viel gerühmt wird das *Lesebuch für den französischen Unterricht* von Hans Rahn. Es soll in Land, Art und Geschichte des fremden Volkes einführen und auf der Oberstufe höherer Lehranstalten verwendet werden. Dafs in den Ankündigungen des Buches durch den Verleger darunter „Gymnasien, Realgymnasien, höhere Mädchenschulen usw.“ verstanden werden, kann freilich Bedenken erregen, denn auf ein Schulbuch ist das Wort nicht anwendbar: Wer vieles bringt, wird jedem etwas bringen.

9. Anschauungsunterricht.

Dem Anschauungsunterricht wird beim Erlernen einer fremden Sprache vielfach hoher Wert beigemessen. Als ein verhältnismäfsig schwaches Mittel wird er dagegen von v. Sallwürk, Litteraturblatt f. germ. u. rom. Phil. 1893 S. 105 bezeichnet. Der genannte Schulmann beurteilt dort das inzwischen in 2. fast unveränderter Auflage erschienene *Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung* von Rofsmann und Schmidt: er nennt es das planmäfsigste und folgerichtigste von allen der imitativen Methode folgenden französischen Unterrichtsbüchern. — Auch S. Alge benutzt in seinem *Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen* die Hölzelschen Bilder, doch dienen sie ihm vorzugsweise nur zur Erwerbung eines elementaren Wortschatzes und zur Konstruktion kleiner Sätze; Anleitung zu einer systematischen Beschreibung wird nicht gegeben. Das Buch enthält auch vieles, was mit den Bildern nichts zu thun hat, viel Grammatik, Übersetzungsaufgaben u. s. w. Manches davon ist erst in die gegenwärtig vorliegende dritte Auflage hineingekommen. — Die von Thora Goldschmidt 1890 in Kopenhagen herausgegebenen *Franske Billedgloser* sind als *Bildertafeln für den Unterricht im Französischen* nunmehr auch mit deutschem Text erschienen. Verfasserin huldigt der Ansicht, dafs die Muttersprache möglichst bald aus dem fremdsprachlichen Unterricht verschwinden mufs; darum sorgt sie zunächst für einen Vokabelschatz und vermittelt auf 26 Tafeln eine grofse Anzahl von Substantiven, durch daneben stehende auf die Tafeln bezügliche Gespräche Verba; die Befestigung übernehmen Exercices oraux et écrits. Ein beträchtlicher Teil des dargebotenen Wortschatzes ist für Anfänger ungeeignet, da er der Umgangssprache fern liegt: bietet doch gleich das erste Bild La Classe die Worte: la lame, la bobine, une équerre, une ardoise; unter den Körperteilen wird erlernt: une phalange, le larynx, la rotule, la tranchée-artère!

Eug. Hano, *Anleitung und Erlernung der französischen Um-*

gangssprache auf Grund der Anschauung beginnt mit einem Lesestück, das die Wonne der Mutter schildert, wenn ihr Kind zum ersten Male Mama sagt. Verf. nennt das à la portée de l'intelligence de l'élève, der 10 bis 15 Jahre alt sein soll. Ganz ohne Vorkenntnis kann der Schüler an das Buch nicht herantreten, die ersten Lesestücke enthalten schon manche Schwierigkeit. Ein Teil knüpft an die bekannten Hölzelschen Tafeln der vier Jahreszeiten eine Description des saisons. Auch hier scheint dem Ber. der Text so schwierig, dafs er nur von Schülern bewältigt werden kann, die geistig über das Niveau jener Tafeln hinausgewachsen sind.

Auch M. Weifs begründet eine *Vorschule für den Unterricht in der französischen Sprache* auf die Anschauungsmethode. 36 Holzschnitte — meist Scenen aus dem Kinderleben — bieten Anlafs, Gegenstände und Thätigkeiten französisch zu benennen, die so gewonnenen Vokabeln werden ähnlich wie bei Alge zu Sätzchen vereinigt. Systematische Grammatik ist an das Ende des Buches verwiesen, gelegentliche Belehrung über grammatische Erscheinungen begleiten und unterbrechen die Lesestücke; Aufgaben zum Übersetzen — gelegentlich einfache Verbalformen — fehlen nicht.

10. Sprechübung.

Zur Übung in der französischen Konversation im Anschlufs an die Elementargrammatik ist das *Lese- und Übersetzungsbuch* von M. Gantner bestimmt. Die Aufgabe, die der Verf. der Konversation zuweist, wird auf allgemeine Zustimmung nicht rechnen können: diese Übungen sollen „der Befestigung und Ergänzung der Grammatik, sowie der planmäfsigen Erwerbung eines reichen Vokabulars dienstbar gemacht werden, damit der Lehrer in den schriftlichen Aufgaben der Schüler, nach welchen ja sein Unterricht zuletzt doch beurteilt wird, den Lohn für die bei der Konversation aufgewandte grofse Mühe ernte"! Das Verlangen nach Befestigung der Grammatik hat denn auch dem Buche eine Anzahl von deutschen Texten zugeführt, die als schriftliche Aufgaben zu Haus zu übersetzen sind, und an die, nachdem „das Korrektum festgestellt", die Sprechübung anknüpfen soll. Auch die Anordnung des französischen Stoffes geschieht nach grammatischen Gesichtspunkten: fünf Stücke dienen dem Lautbestande, einige vierzig andere der Formenlehre. Ihr Inhalt bezieht sich zunächst auf den Menschen im allgemeinen, dann auf den Franzosen, sein Land, seine Sitten, Wohnung, seine Geschichte. Verf. polemisiert in der Vorrede gegen Ulbrichs und Plattners Verfahren, mit zusammenhängenden Lesestücken zu beginnen: eine grofse Masse ganz verschiedenartiger grammatischer Erscheinungen und unbekannter Vokabeln trete da dem Schüler störend und erschwerend entgegen. Zum Verständnis des ersten Lesestücks bei Gantner hat der Schüler vierzig Vokabeln, (darunter vétusté, améliorer, surchargé) und je fünf Formen

der Verba étouffer, pourrir, perdre zu erlernen; bei dem Versuch, sich das Verständnis des Stückes zu erschliefsen, bemerkt er jedoch, dafs trotz der aufgewandten Mühe ihm noch etwa ein Dutzend Worte unbekannt sind und dafs er daher den lexikalischen Anhang zu Rate ziehen mufs.

Mit Recht verwirft Gantner die sogen. Questionnaires; denn „die Konversation darf nicht zu einem Scheingefecht mit eingepaukten Fragen und Antworten herabsinken“. Zu einem solchen aber wird sie offenbar bei Benutzung des etwas selbstbewufst auftretenden Büchleins *Französische Gespräche für den Schulgebrauch* von Dr. Günther. Es besteht aus einer Anzahl von Gesprächen zwischen mehreren jungen Damen und der Institutrice, zwischen Le Comte et le Professeur, Le Père et Charles; den Stoff bilden die verschiedensten Gegenstände des Lebens; da ist ein Abrégé de l'Histoire de la Prusse, ein Abrégé de la Littérature française du 17ième Siècle u. a. Wie der Verf. die Benutzung des Buches sich denkt, sagt er leider nicht; Ber. glaubt aber nicht zu irren, wenn er annimmt, dafs die Schülerinnen des Verf. die Gespräche mit verteilten Rollen vorzutragen haben.

Die Originaltexte zu den zusammenhängenden Übersetzungsstücken in der kurzgefafsten Französischen Schulgrammatik Ausgabe B zweite Abteilung von A. Benecke sind von Dr. Max Benecke u. d. T. *Französische Materialien für Sprech- und Leseübungen in der Tertia* herausgegeben und mit Präparationen versehen worden. Sorgsam vermieden sind Stoffe, die zu dem modernen Frankreich auch nur in entferntester Beziehung stehen; die Präparationen enthalten die Vokabeln und machen auf grammatische Erscheinungen aufmerksam.

II. Litteraturgeschichte.

H. Toeppe, *Abrégé de l'histoire de la littérature française* ist, von Max Benecke durchgesehen, in dritter Auflage erschienen. Das Büchlein hat durch die Neubearbeitung von sachkundiger Hand entschieden gewonnen. Freilich ist die skizzenhafte Behandlung des Stoffes geblieben, und doch erwartet man nach dem Vorwort mehr als etwa bei Victor Hugo und C. Delavigne eine blofse Aufzählung ihrer Werke oder eine charakterisierende Notiz wie „habile écrivain, versificateur excellent“ zu finden. Jedenfalls ist das denn doch zu wenig, um dem Zweck zu genügen, „faciliter nommément la préparation pour l'examen aux jeunes filles aspirantes de diplôme d'institutrice“. Es scheint dies auf etwas veralteten Ansichten von den Anforderungen im Lehrerinnenexamen zu beruhen. Auch Asmus, *Cours abrégé de la littérature française* hat eine neue Auflage erlebt. Dr. Doehler, *Coup d'œil sur l'histoire de la littérature française* (2. Aufl.) analysiert kurz die klassischen Dramen, berücksichtigt wenig die neueste Zeit.

12. Übungsbuch.

Eine von Prof. Reutter bearbeitete Sammlung von Übungsstücken: *75 Stücke zur Einübung französischer Sprachregeln für mittlere Klassen* liegt in zweiter Auflage vor. WK. 39, 246 rühmt, dafs die einzelnen Stücke so abgefafst sind, dafs in jedem mehrere der wichtigsten Sprachregeln zur Anwendung kommen.

Das *Französische Übungsbuch für die Unterstufe* von Dr. Alb. Reum, ein Teil von Buchners Lehrmitteln für den französ. Unterricht, ist kein Übersetzungsbuch gewöhnlichen Schlages. Es enthält freilich auch Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische, doch sind sie ohne besonderen Umfang und schliefsen sich den vorangehenden französischen Stoffen eng an. Diese bestehen in einfachen Dictées, die bestimmte grammatische Erscheinungen zur Anschauung bringen und Gegenstände des täglichen Lebens behandeln. Vokabeln, Exercices, d. h. Deklinations- und Konjugationsübungen, Anleitung zum Satzkonjugieren, und Questionnaires schliefsen sich an. So besteht jedes Kapitel aus fünf Teilen. Nach und nach gehen die Dictées in Beschreibungen und Erzählungen über. Ansprechend sind die mitgeteilten Gedichte, von denen manches bisher zu Unterrichtszwecken noch nicht verwertet sein dürfte. Einige sind mit Melodieen versehen.

Auch Alb. Benecke, *Französische Exercitien und Extemporalien, Übungsstoff in Sätzen und zusammenhängenden Stücken zu Abteilung III Ausgabe B der französischen Schulgrammatik* werden in zweiter, mit einem Wörterbuche versehener Auflage dargeboten. Vgl. Jb. I, 227. — Gustav Ploetz hat das *Übungsbuch*, das einen Teil des kurzen Lehrgangs von Ploetz-Kares bildet, den Lpl. gemäfs gekürzt; die ehemals auf drei Hefte verteilten Übungsmaterialien sind nunmehr zu einem recht umfangreichen Bande (281 S. ohne die Geschäftsanzeigen und XIII S. Vorwort) vereinigt, der den Schüler von Tertia bis Prima begleiten kann.

13. Synonymik.

H. J. Haastert will mit der Programmabhandlung *Die französische Synonymik auf den höheren Schulen* einen Beitrag zur Methode des französischen Unterrichts liefern. Verf. huldigt, sagt Sarrazin, Gm. 10, 546, gesunden Grundsätzen. Er ist einer abstrakten Behandlung der Synonymik abhold; sie sollen aus der Lektüre gewonnen, durch Etymologie befestigt werden. Auch der beigegebene Entwurf einer kleinen Schulsynonymik ist zu billigen.

Die *Kurzgefafste französische Synonymik mit erläuternden Beispielen* von A. Bretschneider tritt sehr bescheiden auf. Sie giebt für 106 alphabetisch geordnete deutsche Worte die entsprechenden französischen und erläutert deren Gebrauch durch knappe Sätze. Gegen die Auswahl ist nichts einzuwenden. Umfangreicher ist Dr. M. Waldmann, *Die*

wichtigsten französischen Synonyma, ein sauber gearbeitetes, treffliches Hilfsmittel. Die zur Erklärung der Synonyma dienenden Sätze sind gut gewählt, wertvoll sind auch die jedem Paragraphen hinzugefügten idiomatischen Wendungen, und die Winke, die dem Deutschen über die abweichende Verwendung ihm gebräuchlicher Fremdwörter im Französischen gegeben werden.

14. Vokabularium.

Das *Französische Vokabularium auf etymologischer Grundlage* von Dr. A. Rauschmaier ist nach Gruppen wie Mensch, Seele, Tugenden Familie, Volk, Schiffahrt geordnet. Auf der linken Seite stehen die Vokabeln nebst dem lateinischen oder griechischen Etymon, auf der rechten zu den gegenüberstehenden Wörtern passende Phrasen, Ergänzungen, Synonyma.

III. Englisch.

I. Englische Elementargrammatik.

H. Löwe hat auf Grund seines Lehrbuchs England and the English und mit Berücksichtigung der preufs. Lpl. eine Einführung in die englische Sprache, *English Grammar* verfafst. Leider ist dem Ber. das über die dabei mafsgebenden Grundsätze Auskunft gebende Begleitwort nicht zugegangen. Er kann daher nur berichten, dafs das Buch zunächst eine heutigen Anforderungen wenig entsprechende Aussprachelehre (a = eh) mit kleinen engl. und deutschen Übungssätzen, dann eine Wortlehre, endlich eine Reihe wichtiger Punkte der Syntax enthält, und dafs deutsche Übungen im engen Anschlufs an das Lesebuch den Beschlufs machen. Auch ein Vokabular zu Sprechübungen über Gegenstände des täglichen Lebens ist aufgenommen. Dr. John Koch hat sich bei der neuesten (25.) Auflage des *Elementarbuchs der englischen Sprache* von J. Fölsing (Fölsing-Koch, Lehrbuch, Teil 1) mit den Lpl. auseinandersetzen müssen. Die Lautschrift tritt zurück, ist aber in wichtigen Fällen, wie bei den Zahlwörtern, an der alten Stelle stehen geblieben; auch sind an einzelnen Punkten Kürzungen des Lern- und Übungsstoffes vorgenommen, weil die Stundenzahl an den preufsischen Realgymnasien eine Verminderung erfahren hat. Der Forderung, schon frühzeitig Sprechübungen vorzunehmen, hat Koch durch Hinzufügung von Questions zu den Übungssätzen und durch einen ganz neuen Abschnitt Materials for Conversation in beiden Sprachen Rechnung getragen. Die Ausstattung des Buches ist geradezu luxuriös.

Nach den Anforderungen der Lpl. und Lehraufgaben hat auch Heinr. Hupe sein besonders für Reallehranstalten bestimmtes *Elementar-*

und Lesebuch der englischen Sprache bearbeitet. Man sieht bald, dafs man es hier mit einem Praktiker zu thun hat, der sich seine Aufgabe nicht leicht macht und reiflich überlegt, auf welchem Wege er seine Schüler zum Ziele führen kann. Er giebt zunächst Auskunft über die englischen Sprachlaute, wobei die phonetische Umschrift eines Lesestücks dem Schüler bereits entgegentritt. Doch ist das nur für den Liebhaber: „das fortwährende Vorsprechen eines ganzen Satzes, nicht blofs einzelner Wörter, gewöhnt den Schüler an die englischen Laute.“ Mündliche Übung, Auswendiglernen der Sätze, Rückübersetzung, Frage und Antwort, dann auch Niederschrift sind die wesentlichen Vorgänge, die Hupe zur Erlernung der fremden Sprache herbeizieht. Der Einübung jedes Kapitels folgt an der Hand des Buches die Erörterung der grammatischen Erscheinungen, woran sich fleifsige Wiederholung des bereits gewonnenen grammatischen Stoffes knüpft. Das Übungsmaterial zerfällt in kürzere und längere Paragraphen, die von Anfang an Zusammenhang haben; es entspricht den Anschauungen des Kindes, ohne jemals trivial zu werden. Reichliche Aufgaben enthält der zum Rückübersetzen ins Englische, zu Diktaten und grammatischen Wiederholungen bestimmte Abschnitt, der den englischen Lesestücken genau entspricht. Eine gedrängte Übersicht der englischen Syntax schliefst das Buch. Zu einigen Gedichten werden die Melodieen mitgeteilt.

An Hupes Übungsstücke erinnern die Exercises bei Dr. Ad. Lüttge, *Englisches Elementarbuch für Gymnasien*, indem sie in ganz ähnlicher Weise die Sprechfertigkeit anzubahnen versuchen. „Alle Übungsstücke des Buches sind methodisch darauf berechnet, dafs die Schüler an der Hand derselben die englische Elementargrammatik erlernen“; die Regeln schliefsen sich dann induktiv den Lesestücken an. Weniger als Hupe läfst Lüttge auf der elementaren Stufe aus dem Deutschen ins Englische übersetzen; er holt dies indessen auf der höheren nach: „denn nur durch solche Übungen können die auf empirischem Wege zur Kenntnis gebrachten syntaktischen Erscheinungen der Sprache zum geistigen Eigentume der Lernenden werden“!

Von dem *Leitfaden für den englischen Unterricht* von K. Deutschbein und G. Willenberg erschien der erste Teil: Elementarbuch, und zwar 1. Heft: Lesebuch und Grammatik, 2. Heft: Übungsbuch. Die Bestimmungen der Lpl. sind auch hier mafsgebend gewesen. Seltsam ist die Bezeichnung der Komparation mit more und most als schwach oder regelmäfsig und der Formen best, worst, older als starke Steigerung; an anderer Stelle wird eine deutsche und eine französische Weise unterschieden. Ist nobler nun stark oder schwach? — Dr. O. Schulze unterwirft auf Grund ausgedehnter Lektüre moderner Autoren den ersten Teil von Gesenius einer Nachprüfung: *Beiträge zur Feststellung des modernen englischen Sprachgebrauches und Bemerkungen zu der Grammatik und dem Elementarbuche der engl. Sprache von Gesenius* Er erörtert die in der Grammatik gebrauchten logischen Ausdrücke, die Regeln über I must als Imperfekt, über den Artikel bei spring, summer u. a. m.

An der *Englischen Grammatik nebst Lesebuch für Obersekunda d*ɩ *Gymnasiums* von U. Zernial hat Eggenschwyler, Archiv 90, 302 recht gewichtige Ausstellungen zu machen: die Auswahl des Stoffes i bis auf die Bruchstücke aus Shakespeare — es begegnet z. B. der Dialo zwischen Prinzefs Katharina und Alice, Henry V, Akt III, 4 mit seine schlechten Französisch und seinen groben Zweideutigkeiten — nicht a zufechten; dagegen erfahren die zum Übersetzen ins Englische bestimmte deutschen Texte und die darin beibehaltene englische Wortstellung b rechtigten Tadel. Die Belehrungen über die Aussprache beruhen auf ve alteter Methode, sind unzureichend, oft fehlerhaft; auch mancher englisch Beispielsatz verrät den Nicht-Engländer. Die Fassung der Regeln leid an Unklarheit, Übersetzungsfehler sind nicht vermieden.

Die Formenlehre umfafst das in 2. Auflage erschienene *Lehrbuc der englischen Sprache* von Dr. Wilh. Petersen. Es ist mit heifse Bemühen gearbeitet, aber völlig ein Werk alten Stils. Auf die Leselehr legt der Verf. glücklicherweise selbst kein Gewicht, da er der Meinun ist, dafs ganz besonders bei der Erlernung der Aussprache ein tüchtige Lehrer besser ist als das beste Lehrbuch. Nach gangbaren Muster zerfällt das Buch in Lektionen, in denen zunächst einige Regeln ode grammatische Erscheinungen, dann Vokabeln aufgetischt werden, zu dere Einübung lange Reihen von kleinen Sätzen, englischen und deutsche dienen sollen. Es mufs furchtbar anstrengend sein, die Schüler bei Gebrauche dieses Buches wach zu erhalten.

Lediglich Zusammenstellung des grammatischen Stoffes für das erst Jahr des Unterrichts bietet Jos. Werle in der Programmabhandlun *Grundzüge der englischen Grammatik an Realgymnasien nach de neuen Lpl., I. Teil.* Sie enthält die regelmäfsige und unregelmäfsig Formenlehre, von letzterer vielleicht zu viel, da W. noch immer de alten Bestand sheaf, shelf, loaf, staff, louse erlernen läfst.

Jul. Bierbaum, der Verf. des allgemein anerkannten französische Lehrbuchs, hat diesem nunmehr ein nach gleichen Grundsätzen bearbeitete *Lehrbuch der englischen Sprache* folgen lassen. Es ist für höher Schulen bestimmt. Vor uns liegt der erste Teil, der zweite soll im Lauf dieses Jahres erscheinen. Nach einer Vorschule, in der an Musterwörtern aber ohne Transskription, über die Aussprache und die Schriftzeiche Belehrung erteilt wird, werden dem Schüler Lese- und Buchstabierübunge vorgelegt, deren Stoff dem Schülerleben angehört; auch die in englische Sprache dem Schüler zu erteilenden Weisungen sind hier verzeichnet Die einzelnen Lessons enthalten zunächst immer einen zusammenhängende englischen Übungsstoff, Prosa und Poesie, z. B. Our Family (hätte nich auf die wicked stepmother verzichtet werden können?), Our New House The Human Body, On Clothing; aus ihm entnimmt der Schüler gram matisches Material, das in Exercises geübt wird, während der Übungsstof selbst und der Wortschatz durch Questions befestigt werden. Die Formen lehre ist dann systematisch zusammengestellt worden, um zu Wieder-

holungen Gelegenheit zu bieten, Präparationen und Vokabelverzeichnis machen den Schlufs. Als Anhang sind auch hier Melodieen zu einigen Gedichten mitgeteilt. — Das im vorigen Bericht genannte grammatische Werk von Goerlich ist von Klapperich, Engl. Stud. 17, 258 besprochen worden: manches wird als dem heutigen Sprachgebrauch nicht entsprechend gerügt. Einzelnes kritisiert J. Koch, Archiv 90, 171.

Degenhardt, *Lehrgang der englischen Sprache*, 14. Auflage in zeitgemäfser Neubearbeitung II (vgl. Jb. VI, VII 44) wird von M. Krummacher, Engl. Stud. 17, 436 empfohlen.

2. Aussprache.

Alb. Benecke, *English Pronunciation and English Vocabulary* ist in siebenter Auflage erschienen. Das Werk beruht bekanntlich auf eingehenden Studien; auch berücksichtigt der Verf. gewissenhaft die neueste Forschung. Leider hat er sich nicht entschliefsen können, von der unbeholfenen Walkerschen Bezifferung der Vokale abzugehen, überhaupt den Forderungen der Phonetiker in höherem Mafse zu entsprechen. Auch J. W. Zimmermann, *Die englische Aussprache auf phonetischer Grundlage*, 2. Aufl., erscheint dem Ber. nicht als die geschickte Vermittlung zwischen der wissenschaftlichen Phonetik und der bisherigen Behandlung der englischen Aussprache, als die sie nach S. VI von zwölf namhaften Organen des höheren Schulwesens anerkannt ist. Wozu denn überhaupt eine Vermittlung? Die Hinweisungen auf deutsche Laute (kurzes dunkles Thüringer a, dunkles niederdeutsches a in water) sind glücklicherweise selten, aber doch noch immer nicht ganz getilgt. Dafs der Verf. sich mit seiner Arbeit viel Mühe gegeben hat, mufs anerkannt werden; für Schulzwecke dürfte das Büchlein ebenso wie Beneckes Werk zu umfangreich sein.

Die *Kurze Darstellung der englischen Aussprache für Schulen und zum Selbstunterricht* von August Western (vgl. Jb. VI, VII 41) ist Archiv 90, 173 von J. Koch Lehrenden und Studierenden empfohlen worden; freilich vermochte der Beurteiler an einigen Einzelheiten nicht ohne Bedenken vorüberzugehen.

3. Grammatische Kompendien.

Über Chr. Joh. Deters *Grofses englisches Repetitorium*, das 500 Fragen und Antworten aus den verschiedensten Gebieten der Grammatik und der Orthographie enthält, urteilt Müller, Archiv 89, 91 ungünstig. Inkorrekte Fassung der Regeln, fehlerhafte Schreibung; zahlreiche Druckfehler werden gerügt; der Umfang sei viel zu grofs; nur das Notwendigste gehöre in ein Repetitorium, nicht aber 35 Seiten Orthoepie mit einer Unzahl von Vokabeln, die dem Schüler nie wieder vorkommen. — Ungleich brauchbarer ist die Zusammenstellung von D. Asher, *Die*

wichtigsten Regeln der englischen Syntax, welcher desselben Verfasser nützliche Arbeit *Die Fehler der Deutschen beim mündlichen Gebrauc der englischen Sprache* zur Seite geht. Beide Bücher sind aus de Praxis hervorgegangen und befleifsigen sich mit Erfolg der Kürze un Präcision, vgl. Archiv 90, 306. — E. Regel, *Eiserner Bestand, da Notwendigste aus der englischen Syntax in Beispielen* wird seinei Zwecke, der Vorbereitung auf Examina zu dienen, entsprechen. Grofse Kürze befleifsigt sich H. Hupe in der *Übersicht der englischen Synta* einem besonders abgedruckten Abschnitt aus dem Elementar- und Les buche desselben Verfassers.

4. Ausgaben englischer Schriftsteller.

Rauch's English Readings brachten als 47. Heft einen Auszug au Walter Scotts *Marmion* von Ad. Mager und als 48. Heft *Lame Jerva* von Maria Edgeworth, eine spannende Erzählung, die J. Bube mit zah reichen Anmerkungen begleitet hat: Verdeutschungen, grammatische Regelı Phraseologie und Etymologie sind mehr Hindernis als Förderung de Verständnisses. Macaulays *Lord Clive* ist in derselben Sammlung a 49. Heft von E. Schmid bearbeitet worden. Eine Auswahl aus Byroı *Childe Harold III und IV, Prisoner of Chillon, Mazeppa* umfassen bietet J. Hengesbach in den Textausgaben franz. und engl. Schrift steller für den Schulgebrauch (Dresden, Kühtmann). Die Arbeit de Herausgebers, der bekanntlich vor einigen Jahren lebhaft für die Lektür Byrons auf der Schule eintrat, beschränkt sich neben der Auswahl a eine knapp gehaltene Einleitung und ein Verzeichnis der Eigennamen mi Aussprachebezeichnung. Unter dem Titel *Celebrated Men of Englan and Scotland* veröffentlichte Dr. O. Schulze in derselben Sammlun sieben Biographieen von Feldherren, Gelehrten, Entdeckern; sie sind i England vielgelesenen Jugendschriften entnommen und sollen für die erste Jahre des Unterrichts eine passende Lektüre bilden, „welche sich auc ganz vorzüglich zu Sprechübungen auf dieser Stufe sowohl wie auf eine höheren eignet". Ber. ist der Ansicht, dafs das Büchlein in der Tha diesem doppelten Zweck entspricht; die Schwierigkeit des Textes is gering, das Kolorit durchaus englisch, der Stoff fesselnd. Auch hier is jegliche Erklärung dem Lehrer allein überlassen.

Zu Dickmanns Schulbibliothek steuerte Ad. Mager eine Auswah aus *Captain Marryat, Masterman Ready* bei, die jugendlichen Leser willkommen sein wird, nicht minder dem Lehrer wegen des stark hervoı tretenden Dialogs, dem sich zahlreiche Wendungen der Umgangssprach ablauschen lassen. An Wolperts Auswahl aus der Miss Yonge *Book o Golden Deeds* ist zu rügen, dafs darin von England absolut keine Red ist, die Geschichten vielmehr absichtlich so ausgelesen sind, „dafs die vei schiedenen Kulturvölker des Altertums und der Neuzeit durch je ein Erzählung vertreten sind". The battle of Blackwater (991) und Th

keys of Calais (1347) lassen die Engländer nicht genügend hervortreten. Dagegen befriedigt nach dieser Richtung vollauf, was H. Bahrs in den *Scenes from Old-Scottish Life* bietet. Er hat diese zum Teil recht charakteristischen Scenen dem Roman Walter Scotts, The Fair Maid of Perth, entnommen.

Die Sammlung Velhagen und Klasing bietet zwei recht willkommene Bände *Collection of Tales and Sketches*, herausgegeben von Dr. M. Groth. Vertreten sind englische und amerikanische Autoren: George Eliot, Ouida, Jerome K. Jerome, Marc Twain, James Payn u. a. m.

Tauchnitz' Students' Series ist durch eine ansprechende Ausgabe von Macaulay, *The Rebellion of Argyle and Monmouth*, durch die sich J. Schmidt verdient gemacht, vermehrt worden. BbR. 12, 27 beurteilt sie lobend, doch könnten sittlich anstöfsige Stellen etwas energischer beseitigt sein. — In der Weidmannschen Sammlung erschienen *Tales of a Grandfather* von W. Scott in vierter Auflage.

Für den Schulgebrauch hat Dr. A. Harnisch die Erzählung von C. Massey, *In the Struggle of Life* bearbeitet. „Als gute Schullektüre im weiteren Sinne des Wortes können wir Masseys Erzählung nicht bezeichnen“, urteilt Palm, Archiv 90, 428; doch giebt er zu, dafs sie in die Lebensverhältnisse und in die Umgangssprache des fremden Volkes einführt.

Rev. M. G. Glazebrook's English Classics for School brachten zwei Werke von Scott: *Ivanhoe* mit Einleitung und Anmerkungen von E. Gilliat und *The Lady of the Lake* von W. J. Morice, ferner Prescott, *Conquest of Mexico* von R. P. Horsley herausgegeben. Nach JE. (269) S. 680 sind die Einleitungen biographisch, die Texte gekürzt. Die Ausgaben sollen nicht nur dem Verständnis dienen, sondern auch Anleitung gewähren zur Auswahl der Lektüre nach einer durch die Schwierigkeit bedingten Reihenfolge. Die beabsichtigte Reihe von Ausgaben zerfällt daher in drei Stufen (grades); der ersten sind die Werke Scotts zuerteilt, der zweiten Prescott.

Die ausgezeichnete Ausgabe, die Eugen Kölbing von Byrons *Siege of Corinth* veranstaltet hat, ist nicht für die Schule bestimmt, wird ihr aber zweifellos zu gute kommen. *King Lear* hat E. Schmid als 13. Band der Shakespeare-Schulausgabe erscheinen lassen. BbR. 12, 28 empfehlen eine Ausgabe von Washington Irving, *The Life and Voyages of Christopher Columbus*, die J. Bauer und Th. Link besorgt haben.

Ein von E. Wolter aus E. H. Hudsons *Life and Times of Louisa, Queen of Prussia*, hergestellter Auszug wird von Würzner, Engl. Stud. 17, 254, als geschickt bezeichnet und als brauchbar empfohlen. Zu der von G. Dubislav und P. Boek veranstalteten Schulausgabe von Chambers's *English History*, über die sich A. Würzner, Engl. Stud. 17, 253 anerkennend geäufsert hat, sind als Ergänzung *Vorbereitungen und Wörterverzeichnis* erschienen.

5. Gedichtsammlungen.

Eine stufenmäfsig geordnete Sammlung *Englischer Gedichte*, mit erläuternden Anmerkungen und biographischen Notizen versehen, hat Lic. Dr. Fr. Kirchner veranstaltet. Sie umfafst 60 Nummern, darunter manches, das der Schule hier zum ersten Male geboten wird. Die Erläuterungen sind durchaus zweckmäfsig. — A. Ey, *English Poets* (Rauch's English Readings XIV. 2. Aufl.) enthalten unter No. 1 — 41 englische, unter No. 42—53 amerikanische Dichter in brauchbarer Auswahl. — Die bei Velhagen und Klasing erscheinende Sammlung franz. und engl. Schriftsteller ist durch eine dankenswerte Zusammenstellung umfangreicherer erzählender Gedichte bereichert worden. Diese von Dr. M. Benecke herausgegebene *Collection of longer English Poems* enthält: Th. Moore, The Fire-Worshippers; Tennyson, Enoch Arden; Goldsmith, The Deserted Village. Ein zweiter Band ist in Aussicht gestellt.

Eine unter dem Titel *Poets of the Present Time* durch Rob. Shindler zusammengestellte Auswahl berücksichtigt nur die Lyrik, vermag also, obgleich nicht weniger als 84 Dichter in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt werden, kein genügendes Bild von der englischen Dichtung im Zeitalter der Queen Victoria zu geben. Die Einleitung nennt L. Kellner, Engl. Stud. 17, 254, im ganzen brauchbar.

6. Lesebuch.

Die von L. Fritze zuerst 1879, nunmehr in zweiter Auflage veröffentlichten *Specimens of English Prose and Poetry* umfassen eine Reihe von Prosastücken mäfsigen Umfangs und Dickens Christmas Carol, sowie einige längere Poesien wie Prisoner of Chillon, Paradise and Peri, Evangeline, Lady of the Lake, endlich eine Reihe kleinerer Dichtungen. Alles dies ist, oft sogar viel bequemer, in Einzelausgaben der Schule schon zugeführt. Für die Erklärung ist wenig gethan.

Das *Englische Lesebuch* von Dr. Ew. Goerlich zerfällt in zwei Teile. Der erste ist bestimmt, der OIII und UII Lektürestoff zu liefern, der andere soll praktischen Anforderungen genügen. Recht geeignet erscheinen die englischen Stücke, die unter den Titeln Tales and Stories und Pictures of English History vereinigt sind. Über die Untersekunda hinaus weist der zweite Teil, der unterhaltende und belehrende Stoffe darbietet (z. B. Great Britain and its Colonies, Letters); sie sollen Gesprächen und schriftlichen Übungen zu Grunde gelegt werden. Eine kurze Übersicht über die Entwicklung der englischen Litteratur, in der das biographische Element besonders hervortritt, und etliche Gedichte machen den Beschlufs des Archiv 90, 311 empfohlenen Buches.

Dr. Heinrich Löwe hat seinem vortrefflichen französischen Lesebuche *La France et les Français* nunmehr ein nach gleichen Grundsätzen bearbeitetes englisches Lesebuch, *England and the English*, folgen lassen. Mehr als auf dem französischen Gebiete stellte sich ihm hier

eine beachtenswerte Konkurrenz entgegen, die zu aufserordentlicher Leistung aufforderte. Zunächst ist, von einem vollständigen Wörterbuche begleitet, die Unterstufe erschienen, doch ist, wie ein Blick auf den Inhalt verrät, dieser Begriff beträchtlich weiter ausgedehnt worden, als es gewöhnlich geschieht. Auch in diesem Werke bezieht sich der Stoff vorzugsweise auf englische Verhältnisse. Die ersten Abschnitte sind erzählenden Inhalts. In I, Erzählungen, sind besonders Marryat und Scott vertreten; Abt. II enthält kurze Biographieen englischer Fürsten, Staatsmänner, Gelehrter, Dichter, auch hervorragender Männer der Technik, James Watt und Stephenson; Abt. III bietet beachtenswerte Episoden aus der Geschichte Englands seit ältester Zeit bis Waterloo und Balaclava; IV Schilderungen zur Landes- und Volkskunde, woran sich einige höchst praktische Stücke schliefsen wie Inquiring for the road, — after a person, Travelling by railway, Embarking, at Dinner. Der V., Anschauliches überschriebene Abschnitt behandelt ganz allgemeine Verhältnisse. Vielleicht hätte auch hier mehr spezifisch Englisches gebracht werden können: Schilderungen, wie The black diamonds of England nach Dickens Household Words, wären erwünscht gewesen. Den Schlufs machen Briefe und Gedichte. Unter diesen seien, um den Grad der Schwierigkeit anzudeuten, John Barleycorn und John Gilpin erwähnt.

7. Anschauungsunterricht. Sprechübungen.

An A. Chun, *Englische Sprechübungen* im Anschlufs an W. Pfeiffers 12 Wandbilder rühmt Plattner Gm. 10, 412 Geschick und Geschmack in der Behandlung.

Hermann Conrad, *Englische Realien als Gegenstand englischer Sprechübungen* kündet ein demnächst erscheinendes „Parlierbuch“ *England* an und giebt über die Grundsätze Auskunft, die ihn bei dessen Zusammenstellung geleitet haben. Conrad erörtert die Stellung der Sprechübungen im neusprachlichen Unterricht überhaupt und gelangt zu der Behauptung, dafs für das eigentliche Lernen in der Klasse die selbständige von keinem Lehrbuch unterstützte Arbeit des Lehrers das Wesentliche ist, die Möglichkeit häuslicher Befestigung des Gelernten indessen durch ein Lehrbuch gegeben sein mufs. Gegenstand der Sprechübungen dürfen nur solche Gebiete des Wissens sein, die gleichzeitig Gegenstand der Schullektüre sind, also Geschichte und Geographie, nicht aber Naturgeschichte, Physik, Astronomie u. dgl., ferner Einrichtungen des öffentlichen Lebens, deren Kenntnis in der Lektüre immerfort vorausgesetzt wird: Regierung, Verfassung, Kirche, städtische Einrichtungen, Post, Theater u. s. w.; aufserdem Seiten des menschlichen Lebens, die dem Schüler an sich nahe liegen, wie Schule und Haus, Zeitbestimmung, Wetter, Höflichkeitswendungen. „Die an sich trivialen Gespräche über das alltägliche Leben mit einem interessanten, der Aneignung werten Gehalt zu erfüllen, das ist die schwierige, aber dennoch zu lösende Auf-

gabe, welche die neuen Unterrichtspläne an den Lehrer der modernen Sprachen stellen. Es gilt für den Lehrer, an die Stelle des Altbekannten und Altgewohnten ein lernbares und lernenswertes Neues zu setzen; für den Schüler mit den neuen Wörtern auch eine neue Sache kennen zu lernen.“ Diese neue Sache sind eben die realen Zustände des fremden Kulturvolkes, ihre Übermittelung an den Schüler Aufgabe des Unterrichts. Die Form des oben als notwendig hingestellten Lehrbuchs braucht keineswegs ausschliefslich dialogisch zu sein. Was für einen Zweck hat es, fragt der Verf., die Geschichte oder Geographie eines Landes in Gesprächen vorzuführen? Es würde dies wahrscheinlich zu schädlichem Auswendiglernen führen. Empfehlenswerter ist, dem Schüler den Stoff in einfachen Sätzen darzubieten; die Form der Antwort zu finden, ist dann seine „selbständige That“. Die Darbietung kann freilich auch in Gesprächsform gehalten sein; da handelt es sich denn darum, den Inhalt herauszuschälen und zu einem entweder abhandelnden oder erzählenden Vortrage zu verbinden. Das von Conrad versprochene Buch enthält Stoffe, die sich beziehen auf die engl. Schule, Geschichte und Biographie, Beschreibung Londons, eines englischen Hauses und des häuslichen Lebens, Darstellung der britischen Verfassung, Lokalverwaltung, auf die Reise nach London u. a. m. — Mit aufdringlicher Reklame tritt vor das Publikum die *Englische Gesprächs- und Wiederholungs-Grammatik, vollkommene Schulung im Englischen auch ohne Lehrer in 21 Gesprächen mit dem Schüler* von Wilh. Dunker und Dr. M. Bell, 3. Auflage. Sie bezeichnet sich als ein Reformwerk ersten Ranges für Schul-, Privat- und Selbstunterricht und enthält die Lehrmethode der Zukunft für alle lebenden Sprachen! Ber. versagt es sich auf das Werk einzugehen, da es trotz dieser Vorzüge auf der deutschen Schule der Gegenwart keinen Eingang finden dürfte, will aber nicht verschweigen, dafs Thomas a. a. O. S. 16 die Methode Dunker-Bell zu den besten zählt, nach denen eine fremde Sprache — privatim — erlernt werden kann.

Eine eigenartige Erscheinung tritt in Karl Deutschbein, *Systematische englische Konversationsschule* auf. Er bezeichnet sie als ein Vokabel- und Hilfsbuch für die Lektüre und Vorkommnisse des täglichen Lebens mit besonderer Berücksichtigung englischer Verhältnisse. Der erste Teil führt in das Schulleben ein, der zweite in das tägliche Leben; der dritte enthält das Wörterverzeichnis. Die Form des Gesprächs ist überall durchgeführt. Die Unterredungen erstrecken sich auf die verschiedensten Dinge, im II. Teile z. B. auf Family, House, a Gentleman's Dress, Church, Commerce. Die Vokabeln werden hinter dem Gespräche verzeichnet, so dafs sie sofort bequem zur Hand sind. Besonderen Wert mufs man auf die in den Fufsnoten enthaltenen Bemerkungen legen, die sich auf Realien, Synonyma, Sprachgebrauch erstrecken. Das Werk wird sich im Unterricht sicherlich bewähren. Zum Titel des ersten Hefts sei bemerkt, dafs es sich darin nicht nur um die äufserlichen Einrichtungen der Schule handelt, sondern auch dem Schüler Gelegenheit geboten wird,

sich beim Unterricht der englischen Schule in Religion, Grammatik, Rechnen, Geographie und Geschichte zu beteiligen. Völckerling widmet dem Buche Archiv 90, 420 eine lobende Besprechung: die mit der Konversationsschule in mehreren Berliner Schulen gemachten Erfahrungen trügen zu ihrer Empfehlung bei. — Hierher gehört auch John Barten, *Das idiomatische System zur Erlernung der englischen Umgangssprache*, im wesentlichen eine durchaus aufs Praktische zielende Zusammenstellung idiomatischer Sätze.

Sehr gerühmt und als ein wichtiges Hilfsmittel bezeichnet werden von Klinghardt, Engl. Stud. 17, 437, die *English Dialogues with Phonetic Transscriptions* von C. H. Jeaffreson und O. Boensel.

8. Übungsbuch.

Dr. Ew. Görlich bietet in seinem *Englischen Übungsbuch* zunächst kurze, zum schnellen Übersetzen bestimmte und der Einübung grammatischer Regeln gewidmete Sätze, nach grammatischen Kategorieen in 38 Abschnitte geordnet; es folgen zusammenhängende Übungsstücke, die sich mit Ausnahme der Gespräche und Briefe an das eben erwähnte Lesebuch des Verf. anlehnen. Sie sollen erst übersetzt werden, wenn das entsprechende Stück des Lesebuchs absolviert ist. Der Inhalt ist infolge dieser Anlehnung spezifisch englisch. Ein Anhang, Composition Exercises, giebt Anleitung zur Anfertigung schriftlicher Arbeiten auf Grund des Lesestücks; ein deutsch-englisches Wörterverzeichnis beschliefst den Band; aufserdem werden durch Angabe des Ausdrucks unter dem Texte dem Schüler Erleichterungen bei der Arbeit gewährt.

Lüttge, *Übungsbuch für Obersekunda* (Jb. VI, VI 51) ist von Mangold, Engl. Stud. 17, 152 angezeigt worden: „ich würde glauben, mit Lektüre und Konversation mehr erreichen zu können als mit Übersetzungen aus dem Deutschen; aber für alle diejenigen, die anderer Meinung sind, sei das Buch empfohlen“. Ausgewählte Stücke aus des Freiherrn von Hübner *Durch das britische Reich* hat Dr. Jos. Schürmann zum Übersetzen in das Englische eingerichtet.

Zu dem nunmehr in zweiter Auflage vorliegenden, höchst vortrefflichen *Englischen Lesebuch*, das Wilh. Vietor und Franz Dörr mit vereinten Kräften ausgearbeitet haben (vgl. Jb. II, B 151), ist ein *Übungsbuch* derselben Verfasser getreten. Über beide Werke spricht sich E. Regel, Litbl. f. germ. u. rom. Philologie 1893, S. 179 — 181 durchaus anerkennend aus: wünscht er sich doch selbst nichts Besseres, als für den Anfangsunterricht das Lesebuch benutzen zu können. „Jeder neusprachliche Lehrer sollte das Übungsbuch besitzen, keiner wird es ohne grofsen Nutzen für seine pädagogische Thätigkeit gebrauchen. Namentlich wird er daraus ersehen, in welcher Weise sich die Behandlung der Grammatik an die Lektüre anschliefsen läfst.“ Nur das Notwendigste aus der Grammatik wird vorgeführt, wohl aber angegeben,

wie es sich aus dem Lesestoff ableiten läfst. Die Benutzung des Buc erleichtern zwei Lehrpläne: der eine ist auf einen zweijährigen Ku mit vier Wochenstunden berechnet, der andere auf Anstalten zugeschnitt die das Englische spät anfangen und über weniger Zeit verfügen.] Stoff ist überaus reich, auch die Realien finden gebührende Berücksichtigu

9. Realien.

Mit der Beschreibung des englischen Hauses und des häuslicl Lebens beschäftigt sich ein Vortrag, den Miss Emily J. Candy Berlin vor Lehrern und Lehrerinnen der neueren Sprachen gehalten ı auf allgemeinen Wunsch herausgegeben hat: *A Sketch of English Fam Life.* An Anstalten, die nicht so viel Zeit der Konversation widr können, wie es wünschenswert ist und wie es Conrad als nötig annim wird dieser Vortrag als Grundlage zu Sprechübungen recht brau bar sein.

Die Fortsetzung von Klinghardt, *Realien zur Macaulay-Lekt* wird Engl. Stud. 17, 164 gelobt.

10. Litteraturgeschichte.

Ad. Mager nennt seine *Geschichte der englischen Litteratur* ı *ihren Anfängen bis zur Gegenwart* ein Hilfsbuch für Schulen. bietet eine tüchtige Leistung; doch ist nicht zu ersehen, wie das Bı der heutigen Schule direkt dienstbar gemacht werden kann.

11. Synonymik.

Die für die Schule wichtigsten englischen Synonyma sind ∖ Dr. F. Schulz zusammengestellt worden und zwar, wie Plattner Gm. 512 urteilt, im Anschlufs an die Lehrbücher von Gesenius; densell sind viele Sätze entlehnt. Etymologieen sind nicht angegeben, doch w an geeigneter Stelle auf das Französische verwiesen.

12. Lexikalisches.

Die beiden grofsen lexikalischen Unternehmungen, von denen ‹ vorjährige Bericht zu reden hatte, haben sich allgemeinen Beifalls zu freuen gehabt. Das Flügelsche *Wörterbuch*, das abgeschlossen vorlie ist z. B. von O. Bindewald CO. 20, 572 f., von L. Kellner ZR. 17, 1 in diesem Sinne besprochen worden. Muret ist D. Literz. No. 36 (Ha knecht), Phonet. Studien 6, 2 (Jesperson), CO. 20, 359, und ZöG. · 524 (K. Luick) beurteilt; an letzterer Stelle mit einigen Ausstellun an der Aussprachebezeichnung.

Das bekannte *Vocabulary* von Ch. van Dalen ist in 7. Aufl

erschienen. ZR. 17, 416 wird es von Ellinger als durchaus verläfslich beurteilt, wenn auch an den Angaben über die Aussprache manches zu ändern wäre; auch Gm. 10, 662 wird es für Unterrichtszwecke völlig ausreichend genannt.

Martin Krummachers *Wörterbuch der englischen und deutschen Umgangssprache* giebt nach CO. 20, 238 nur der Umgangssprache eigene, ferner technische Ausdrücke, auch schwierige Eigennamen, alles mit genauer Angabe der Aussprache; auch enthält das Buch einen knappen Abrifs der Grammatik, zweisprachige Unterhaltungen für den Reiseverkehr und Winke für den in England reisenden Ausländer. Ein eigentliches Schulbuch ist es mithin nicht. Von dem *Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache* von Dr. Friedr. Köhler ist in vollständiger Umarbeitung durch Dr. H. Lambeck die 30. Auflage erschienen. Die Artikel sind sehr zahlreich; Technologie, Handel, Marine sind in hervorragender Weise berücksichtigt.

13. Zeitschriften.

Auch die dem Unterricht dargebotenen Zeitschriften dienen nicht der Schule. *L'Echo français* (Redakteur Erwin Hoenncher) erscheint wöchentlich mit acht zweispaltigen Seiten grofsen Formats in guter Ausstattung. Unter dem französischen Text stehen Übersetzungen von Wörtern und Phrasen, auch enthält jede Nummer einen deutschen Text zur Übersetzung. Unter La Semaine politique werden die wichtigsten Ereignisse zusammengestellt, wobei das in Zittau erscheinende Blatt France und Etranger sorgsam scheidet. Die Texte sind französische Originalwerke und werden in ganz kleinen Dosen verabreicht, so dafs sie sich wochenlang durch die Blätter ziehen: Daudet, Tartarin; Lamartine, Jocelyn; Augier et Sandeau, Pierre de Touche. Dem Echo entspricht *The Spectator*, den ebenfalls Hoenncher herausgiebt. Die Nummern werden durch Latest News und die Kolumne How the world wags eingeleitet; dann folgen original-englische Erzählungen, Gedichte, Briefe u. a. — Ohne Bezug auf die Tagesereignisse bietet das von H. P. Junker geleitete Doppelblatt *Le Maître français — The English Teacher* lediglich Unterhaltungsstoff: die Übersetzungsaufgaben sind durchweg sehr kurz.

X.

Geschichte

E. Schmiele.

I. Allgemeiner Teil.

1. Stimmen über die neuen Lehrpläne.

Bei der Zusammenstellung wird es sich empfehlen, die Stimmen zu sondern, je nachdem die Äufserungen von Lehrern an preufsischen Unterrichtsanstalten herrühren oder von Angehörigen anderer Staaten des Reiches und endlich von Ausländern. Es ist bekannt, dafs Oskar Jäger im allgemeinen kein Freund der Neuerung ist, im besonderen zeigt er sich mit Verschiedenem einverstanden. Es liegen hierfür einmal seine „Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht“ vor, deren dritte Auflage allerdings vor der amtlichen Veröffentlichung der neuen Lehrpläne abgeschlossen ist, die aber doch auf die aus den Verhandlungen sich ergebenden Grundzüge Bezug nimmt, dann Äufserungen auf der Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner am 9. April 1892, also nach dem Erscheinen der Lehrpläne. In dieser Versammlung sprach Direktor Matthias sein Bedauern darüber aus, dafs die antiken Sagen aus Sexta weggenommen seien. Jäger sagt in seinen „Bemerkungen“ (S. 23 f.): „Die Sagen des klassischen Altertums auf dieser Stufe zum Gegenstand nebenherlaufenden besonderen Unterrichts zu machen, halten wir für gänzlich verkehrt: nicht, weil wir fürchten, dafs unsere Sextaner wieder an Apollo und Athene glauben könnten, sondern weil wir Gemüt und Phantasie der Kinder dieser Stufe nicht auch noch durch den Unterricht nach verschiedenen Seiten gezogen wünschten. Aus diesem Grunde würden wir es gar sehr billigen, wenn jene Stunde, welche nach den Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882 „biographischen Erzählungen“ zu widmen war und eine ganze Litteratur verwundersamer Schulbücher hervorgerufen hat, nunmehr in dem neuen Geschichtslehrplane ersetzt werden würde durch „Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte“. Über die veränderte Abgrenzung des oberen und des unteren Kursus urteilt er in den „Bemerkungen“ (S. 18): „Die hauptsächlichste

Änderung — Ausdehnung des ersten Kursus deutscher Geschichte auf 3 Jahre und Beschränkung der alten Geschichte auf Obersekunda — ist eine so durchgreifende in der That nicht. Man kann sie vom gymnasialen Standpunkt aus bedauern, aber ertragen"; in der Versammlung: „Ich acceptiere die Rücksicht, die man in dem Pensum der Geschichte für Untersekunda auf die genommen hat, die mit dieser Klasse das Gymnasium verlassen wollen, obgleich ich es als grofsen Verlust empfunden habe, dafs man die alte Geschichte nicht mehr mit der Gründlichkeit wie früher treiben kann." Das gewaltige Pensum der Unterprima will er zum mindesten um „die geschichtlich-geographische Übersicht der 1648 bestehenden Staaten" entlasten, die vielmehr für die Oberprima als Einleitung vorbehalten werden kann.

Ausschliefslich der Gestaltung des Geschichtsunterrichts nach den neuen Lehrplänen gewidmet ist die kleine Schrift von Fr. Junge, zugleich ein Nachtrag zu dem Vorwort zu David Müllers Geschichtsbüchern für Lehrer der Geschichte. Er will die neuen Lehrpläne nicht sowohl angreifen als das zusammenstellen, „was ein Schulmann, der Geschichtsunterricht in allen Klassen der verschiedenen höheren Schularten seit mehr als 20 Jahren mit grofser Liebe erteilt, zu den Aufstellungen der Lehrpläne und Prüfungsordnungen auszusprechen für nötig erachtet". Er betrachtet zunächst das Lehrziel. Hier ist er nicht einverstanden mit der Verdrängung der alten Geschichte: weder das letzte Jahr der Unterstufe noch die beiden letzten Jahre der Oberstufe treiben alte Geschichte, und die Prüfungen haben nach § 1 der Prüfungsordnungen es nur mit den Pensen dieser Jahre zu thun. Das Jahr griechische und römische Geschichte in Obersekunda wird wenig mehr leisten können als zu der Auffrischung der gewifs stark zusammengeschwundenen Erinnerungen aus Quarta einen Überblick über Verfassungsentwicklung, über Handel und Verkehr und die Kulturverhältnisse im allgemeinen zu geben. Von der Förderung der alten Geschichte durch die Lektüre in den altsprachlichen Stunden erwartet er wenig: „Ich fürchte, die Kenntnis der alten Geschichte, die unsere Abiturienten auf die Hochschulen mitnehmen, wird gleich Null sein, höchstens, dafs hie und da ein matt beleuchtetes Bild aus dem völligen Dunkel hervorblickt, freilich nur, um bei dem Mangel des Zusammenhanges schnell ganz in der allgemeinen Finsternis zu versinken." Junge fordert deshalb die Herstellung der Prüfungsordnung von 1882: der Schüler soll „die epochemachenden Begebenheiten der Weltgeschichte", also auch der alten Geschichte kennen. Demnach müssen auch Wiederholungen der alten Geschichte in Prima stattfinden, die keineswegs tumultuarisch zu sein brauchen.

Dann wendet er sich zu den Lehraufgaben und spricht sich im allgemeinen gegen die genaue und eingehende Feststellung der Pensen gegenüber der lakonischen Kürze der älteren Lehrpläne aus, sowie gegen die Beseitigung jedes Unterschiedes zwischen gymnasialen und realen Anstalten. Für die höheren Bürgerschulen hatte er selbst schon früher den Abschlufs

des Unterrichts mit der neueren deutschen Geschichte verlangt, für di
Gymnasien mifsbilligt er dies. Im einzelnen ist er einverstanden mit de
Art des Unterrichtsbetriebes auf der Vorstufe, aber nicht mit der Stof
verteilung. Die Sagen des klassischen Altertums und die deutschen Sage
scheinen ihm zu kurz zu kommen; sie sind ihm die eigentliche Vorstu
der Geschichte. Er will, wie er es auch schon früher ausgesprochen ha
in Sexta nur Sagen, in Quinta Geschichten aus der alten und der deutsche
Geschichte. „Der Stoff für die Quinta ist karg, für die Sexta überreic
bemessen; man wird sich also nicht wundern, wenn die in den Lehrpläne
gebotene Trennung zwischen sagenhafter Vorgeschichte und eigentliche
Sagen nicht streng innegehalten wird. Herakles und Theseus, der Arg
nautenzug und der trojanische Krieg samt dem Zuge der Sieben werde
wohl in die sagenhafte Vorgeschichte Griechenlands ebenso mit ei
geschmuggelt werden, wie Äneas in die römische.“ Für die beiden dan
folgenden Kurse bemerkt er, dafs die Forderung des Eingehens auf wir
schaftliche und gesellschaftliche Entwicklung, die er an sich anerkennt un
die er in den von ihm bearbeiteten Büchern schon vor den Lehrpläne
berücksichtigt hat, in der Form, wie sie gebracht wird, und in der Ver
bindung mit der Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern geeigne
ist, eine Geschichtsbehandlung grofs zu ziehen, die mit der geforderte
Objektivität recht wenig zu thun hat. Im übrigen ist er damit durchau
einverstanden, dafs für diese Mitteilungen aus der wirtschaftlichen un
gesellschaftlichen Entwicklung sowohl auf der Unterstufe wie auf der Ober
stufe alle Systematik ausgeschlossen ist. Sehr richtig ist die Bemerkun
S. 21, dafs die durch die Ausdehnung des Unterrichts in der deutsche
Geschichte auf drei Jahre in Obertertia freiwerdende Zeit nicht etwa daz
benutzt werden darf, um die brandenburgisch-preufsische Geschichte vo
1640 wieder mit gröfserer Ausführlichkeit zu behandeln, dafs der Gewin
vielmehr der Reformation, dem Grofsen Kurfürsten und seinen beide
nächsten Nachfolgern, vor allem Friedrich Wilhelm I zuwachsen möge
Dafs für die Obersekunda der Abschlufs mit dem Tode Alexanders de
Grofsen erhebliche Bedenken hat, darin berührt sich Junge mit dem Be
(s. vorigen Jahrgang S. 2). In Bezug auf die Methode macht er endlic
die zutreffende Bemerkung, dafs die gegebenen Weisungen keineswegs s
verstanden werden dürfen, dafs die Stunde durch den Vortrag des Lehrers
bezw. durch die Vorträge der Schüler ausgefüllt wird, dafs der wichtigst
Teil der Arbeit, die Durcharbeitung und Einprägung des Stoffes, in de
Unterredung mit den Schülern, in Frage und Antwort erledigt werde
mufs. „Ihr wird der gröfste Teil der Stunden gewidmet werden müssen
und namentlich auf der unteren Stufe des eigentlichen Geschichtsunte
richts wird dem freien Vortrage oft recht wenig Zeit zugeteilt werde
können, wenn die Einprägung eines bestimmten Mafses von Kenntnisse
nicht vernachlässigt werden soll.“

Im stärksten Gegensatze zu Jäger und Junge stehen W. Marten
und H. Gruchot.

Martens erkennt in dem weiter unten zu besprechenden Berichte (S. 105 ff.) an, dafs mit der Ausdehnung des unteren Kurses auf Untersekunda der geistigen Entbürdung und einer dem geistigen Vermögen des Schülers mehr angepafsten Einprägung des Stoffes Vorschub geleistet wird. Vielleicht würde es sich aber empfehlen, der alten Geschichte einen Zeitraum von $1\frac{1}{2}$ Jahren, also noch das erste Semester der Untertertia, einzuräumen. Weniger befriedigt ist er von der Gestaltung des oberen Kursus. Das Pensum der Prima erscheint ihm zu grofs, wenn Kulturgeschichte und die neueste Geschichte mit der sozialen Frage gehörig berücksichtigt werden sollen. Er wünscht dafür das letzte Halbjahr zu verwenden, wenn etwas Erspriefsliches geleistet werden soll. Die Zeit von 500—1815 in drei Semestern zu erledigen erklärt er für unmöglich und findet mit einer Anzahl Gutachten Abhilfe nur darin, dafs mindestens ein Vierteljahr der Obersekunda hinzugenommen und hier die Zeit bis 843 vorgetragen wird; das erste Semester der Prima könnte dann bis 1517, das zweite bis 1740, das dritte bis 1815 kommen. Die Vertiefung der alten Geschichte auf der Oberstufe will er im wesentlichen der altsprachlichen Lektüre überlassen. „Die Vertiefung des kriegsgeschichtlichen und rein politischen Materials läfst sich besser erreichen, wenn man die Schüler anhält, Jägers vortreffliche Bücher zu lesen, und wenn man die Lektüre der Klassiker systematisch dafür ausnutzt.“ Wie dies geschehen soll, hat er mit seinem Lehrerkollegium beraten und teilt die Ergebnisse mit. Allerdings bleiben noch Gebiete, die, losgelöst von der Lektüre, einer zusammenfassenden, der gröfseren geistigen Fassungskraft der Oberstufe entsprechenden Darstellung bedürfen (die spartanische Verfassung, die Solonische Gesetzgebung, die Reformen des Kleisthenes, die Zeit des Perikles, die Verfassungskämpfe zwischen Patriziern und Plebejern, die Gracchenzeit), lauter Gebiete, die als kulturhistorisch zu bezeichnen sind. Dafür würden aber seiner Ansicht nach drei Vierteljahre ausreichen, zwei für die Griechen, eins für die Römer. Darin, dafs in der Handhabung und Verteilung des historischen Stoffes überhaupt kein Unterschied mehr zwischen den verschiedenen Arten der höheren Schulen gemacht werden soll, ist er mit den neuen Lehrplänen völlig einverstanden.

H. Gruchot, dessen Bericht gleichfalls weiter unten zur Sprache kommt, ist wie Martens der Ansicht, dafs, wenn irgendwo, in der alten Geschichte gekürzt werden mufs, nicht aber in der des Mittelalters, in der wir in viel höherem Mafse als im Altertum die Erklärung für unsere Entwicklung zu sehen haben. Doch hält er das von Martens vorgeschlagene eine Vierteljahr der Obersekunda für römische Geschichte nicht für ausreichend. Eine Überbürdung der Mittelklassen ist auch nach ihm vorhanden gewesen; aber wenn hier der Stoff wirklich nach Vorschrift der Lehrpläne von 1882 gesichtet und beschränkt wird, so würde diese wegfallen und damit auch die Notwendigkeit, die Untersekunda für deutsche Geschichte in Anspruch zu nehmen. Das Pensum der Prima in zwei Jahren zu bewältigen, ein Pensum, von dem die letzten 100 Jahre für sich allein ein Jahr in An-

spruch nehmen, hält er für unmöglich, selbst wenn der Lehrer mit peinlichster Vorsicht die Zeit ausnutzt und von hingebendem Fleifse der Schüler unterstützt wird. Für das Realgymnasium bezeichnen ihm in dieser Beziehung die neuen Lehrpläne einen Rückschritt, da dieses bisher den Vorzug genofs, die vaterländische Geschichte von Obersekunda ab in einem Zuge zu durchwandern und die Prima für die neue und neueste Geschichte frei zu behalten. Gruchot ist ebenso wie einige ihm vorliegende Gutachten der Ansicht, dafs das ganze Jahr der Obersekunda dem Unterricht in der deutschen Geschichte zu widmen ist, wenn ein Erfolg erzielt werden soll; er sieht bereits voraus, dafs nach einigen Jahren die alte Geschichte auch aus dieser Stellung wird weichen müssen. Die Verweisung darauf, dafs die Behandlung der neuesten Geschichte in Untersekunda dem Unterricht in Oberprima zu Hilfe kommen werde, hat für ihn wenig Tröstliches, da bis dahin $2^1/_2$ Jahre vergangen sind, von denen das erste sicherlich keine Zeit zu einer Wiederholung bieten wird.

Die Schrift von C. Ommerborn bezieht sich auf die Volksschule. Der Verfasser, Leiter einer Gemeindeschule in Charlottenburg, hat in weiterer Ausgestaltung eines von ihm gehaltenen Vortrages die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für diese Schulgattung, die bisherige Methode und die Gestaltung von Stoff und Behandlung auf Grund der neueren Erlasse besprochen, dann die Lehraufgaben für die einzelnen Klassen seiner Schule, sowie eine Lehrprobe mit Schülern der ersten Klasse (Thema: Sorge des Grofsen Kurfürsten für die Wohlfahrt des Landes) mitgeteilt, endlich die auf den Geschichtsunterricht sich beziehenden Erlasse 1889/90 im Wortlaute zusammengestellt.

Die Vorschrift, dafs der propädeutische Unterricht in Sexta und Quinta, ausgehend von der Gegenwart und der Heimat, die grofsen Heldengestalten in der nächsten und ferneren Vergangenheit dem Herzen und der Phantasie des Knaben nahe bringen soll, also die rückschreitende Lehrweise auf dieser untersten Stufe, hat bekanntlich viele Gegner gefunden. So sehr aber alle Schulmänner in der Verwerfung des für die Kadettenanstalten gearbeiteten „Krebsbüchleins“ einig sind, so wenig ist damit die unzweifelhaft zu Grunde liegende Wahrheit (vgl. V. Jahrgang S. 3—5) beseitigt. Kein Geringerer als Frick spricht über diese Frage eben bei der Beurteilung der Lehrbücher für die Kadettenanstalten — er verweist dabei auf G. Rusch, Methodik des Unterrichts in der Geschichte (Wien 1884), „der eine gute Übersicht über die Entwicklung der ganzen Frage bis 1884 giebt“ — und verwirft hier die Idee des rückschreitenden Unterrichts keineswegs. Als Höhenpunkte will er den grofsen Markgrafen (Waldemar), den grofsen Kurfürsten, den grofsen König, den grofsen Kaiser wählen, und von diesen dann rückwärtsschreitend das übrige angliedern. Für Sexta will er vor allen Dingen den Krieg von 1870/71 (Wilhelm I und Friedrich III) und was sich naturgemäfs darum krystallisiert. Auch der geistvolle Aufsatz Hermann Grimms über diesen Gegenstand (Deutsche Rundschau, 1891, Heft XII S. 437 ff.) findet bei ihm Anerkennung. Auch

Fr. Junge, dem man sicher nach dem bereits Gegebenen Unbefangenheit und Freimut zugestehen wird, und der kein Freund des rückschreitenden Unterrichts ist (S. 15), sagt doch: „Wer nur zunächst die Helden der Geschichte kennen lernen, sich an ihrer Gröfse erwärmen soll, der kann recht wohl von der Gegenwart auf die Vergangenheit geführt werden. Man kann anerkennen, dafs das Interesse für die nahe Vergangenheit, die Eltern und ältere Geschwister noch miterlebt, mit der die Gespräche daheim sich oft genug beschäftigt haben, bei den Knaben gröfser ist als für das, was weiter zurückliegt. Die Anknüpfung an Bekanntes scheint leichter, und wenn die Heimatskunde naturgemäfs der Anfangs- und Ausgangspunkt alles Unterrichts in der Erdkunde sein mufs, dann scheint die Konzentration des Unterrichts, auf die ja mit Recht viel Gewicht gelegt wird, unabweisbar zu fordern, dafs der Knabe zuerst hört von den Helden seines Heimatlandes, zuerst von denen unter ihnen, deren Thaten unserer Zeit am nächsten liegen."

Auf der bereits erwähnten Versammlung rheinischer Schulmänner sprach F. Moldenhauer seine Freude darüber aus, dafs sein langjähriges Verlangen, die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und Verfassungsfragen in den höheren Schulen zu berücksichtigen, nunmehr in den Lehrplänen ausdrücklich anerkannt sei. Durch die Änderung im Geschichtsplane sei der richtige Platz in Untersekunda und Oberprima sowie vollkommen Zeit für die Behandlung dieser wichtigen Fragen gewonnen worden; auch sei es durchaus anzuerkennen, dafs man sie an die Lebensbilder der Herrscher aus dem Hohenzollernhause anschliefsen solle.

Ein Kollege aus dem Grofsherzogtum Hessen, der die Frage aufwirft, ob die Bestimmungen unseres Lehrplanes anzunehmen sind, ist sehr wenig mit demselben einverstanden. Goldmann fragt: „Woher stammt die Verpflichtung, jenen Elementen, die wie Ballast an der Schule hängen, eine abschliefsende Bildung in einer Klasse zu geben, die mitten im Unterrichtsplan drinsteht?" Die Gegenfrage lautet natürlich: Woher weifs denn Kollege Goldmann, dafs dies nur „unfähige Elemente" sind? Er ist gegen die Unterweisung in der deutschen Geschichte in einem dreijährigen Kursus auf der Unterstufe -- aber auf der Oberstufe hätte er ihn gern. Alte Geschichte nur in Obersekunda erscheint ihm ungenügend. Wohin gedenkt er denn die Unterweisung in alter Geschichte bei dreijährigem Kursus in deutscher Geschichte auf der Oberstufe zu bringen? „Die Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in Untersekunda ist vom Übel; die sind für reife Leute, aber nicht für Kinder." Sehr einverstanden; doch darf man wohl fragen: wo, wann und von wem werden die reifen Leute darüber belehrt?

Ein ungenannter Beurteiler im Pädagogischen Wochenblatt meint, dafs es falsch sei, bis zur Gegenwart zu gehen; man müsse mit 1871, mit einer klaren Darlegung der Grundzüge der deutschen Reichsverfassung abschliefsen. Dann scheinen ihm Friedrich I, Friedrich Wilhelm II, Friedrich Wilhelm IV geflissentlich übergangen zu werden. Er verlangt dem gegen-

über, dafs neben den Lichtseiten auch die Schattenseiten zur Darstellun gelangen: „Man hüte sich ja, die Jugend glauben zu machen, dafs di früheren preufsischen Herrscher nur immer mit den höchsten Regentei eigenschaften ausgestattet gewesen seien. Dergleichen Schönfärberei führ entweder zum Byzantinismus oder schlägt ins Gegenteil um und führt zu Verachtung der monarchischen Institution überhaupt.“ Vor allem solle in der Geschichte unseres Jahrhunderts die beiden mafsgebenden Frage in den Vordergrund treten: die Einheitsbestrebungen und die Bestrebunge für die freiheitliche Entwicklung unseres Vaterlandes.

Den Beschlufs möge das Urteil eines in weiten Kreisen bekannte österreichischen Schulmannes, des Direktors E. Hannak bilden, der di Reformbewegungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts in Deutscl land — er hat hierbei nur Preufsen im Auge — vom österreichische Standpunkte erwägt. Er betrachtet die Reformen als Ergebnisse einm der herrschenden Zeitströmung, dann aber bestimmter Richtungen in de Methodik des Geschichtsunterrichts, und holt deshalb etwas weiter au: Der nationalen Bewegung seit den Befreiungskriegen folgen auch di Schulen. Die Thätigkeit der Gebrüder Grimm, Raumers, Giesebrecht macht sich auch in ihnen geltend. Die deutschen Sagen dringen in sie ei die Heldengestalten der Völkerwanderung, die Kaiser aus den drei grofse Häusern der Ottonen, Salier und Staufer erwecken auch hier allgemein Begeisterung. Aus der folgenden Zeit nahm man nur Rudolf und Max milian als volkstümliche Herrscher, aus der Neuzeit nur die Befreiung kriege als einen Stoff, der nationale Begeisterung erregen konnte. Nun abe kommt der Partikularismus der fünfziger Jahre, und „Preufsen weifs m weitvoraussehender Staatsklugheit die schon zu Frankfurt hervorgetreten kleindeutsche, antiösterreichische, protestantische Richtung für seine Zweck zu verwerten“. Droysen schreibt seine Geschichte der preufsischen Politik seinen York; die Stiehlschen Regulative „suchen den Geschichtsunterrich in den Dienst der evangelischen Kirche und des dynastischen Interesse der Hohenzollern zu stellen und an die Stelle des allgemeinen nationale Deutschtums ein spezifisch lutherisches Borussentum zu entwickeln“. De nationalen Richtung aber tritt man nicht entgegen, sondern entwickelt un pflegt die Keime weiter. Österreich dagegen, unter der Herrschaft de Konkordats, tritt in immer stärkeren Gegensatz gegen das evangelisch Deutschland und stellt sich der nationalen deutschen Bewegung ent gegen. Die Früchte zeigen sich 1863, 1866, 1870/71. „Diese Erfolg dankt Preufsen der Pflege des nationalen Bewufstseins. Danach mufs di besondere Rücksicht, die Kaiser Wilhelm II für die nationale Geschicht fordert, jeden Kenner der Schulverhältnisse befremden und bedarf eine besonderen Erklärung.“

In den letzten Jahrzehnten hatte sich sodann der Ruf nach de Pflege der Kulturgeschichte neben der politischen Geschichte, nach Ein führung der Volkswirtschaftslehre und der Sozialwissenschaften in di Schulen, endlich die Forderung der Quellenlektüre geltend gemacht. S

war die Lage beim Beginn der Konferenz. Diese aber stand unter dem unmittelbaren Einflusse des Kaisers, und diesen wieder leitete der Zweck, durch die Schule der den Staat und die Gesellschaft bedrohenden Sozialdemokratie entgegenzuarbeiten.

Hannak bespricht nunmehr die Forderungen stofflicher Art. Das Verlangen nach stärkerer Betonung der nationalen Geschichte hält er für die preufsischen Schulen für überflüssig, „denn sie haben den nationalen Geist jederzeit sorgfältig gepflegt". Wohin jenes in Wahrheit ziele, zeige die zweite Forderung: diese geht dahin, die Geschichte der Neuzeit, von dem Grofsen Kurfürsten angefangen, ausführlich zu behandeln, namentlich die Zeit seit der französischen Revolution eingehend darzustellen und den Unterricht bis zur Thronbesteigung des gegenwärtigen Kaisers fortzuführen, auch von dessen Regierung die sozialpolitischen Bestrebungen zu berücksichtigen. Die Jugend soll für das neue Reich, an dessen Spitze Preufsen steht, begeistert werden; das Deutschtum soll ein spezifisch preufsisches Deutschtum sein. Was Droysen angefangen, das vollenden jetzt — „in der Gegenwart verfolgt die preufsische Geschichtsschreibung zielbewufst die vom Kaiser gekennzeichnete Richtung" — verständnisvoll Sybel und Treitschke. Der erstere, „der genialste Vertreter des preufsischen Deutschtums", hat es übernommen, die Begeisterung für die Herrlichkeit des alten Reiches unter den Ottonen und Staufern zu erschüttern, Kaiser Wilhelm I und seine Paladine, die Begründer des neuen Reiches, dagegen zu verherrlichen. Treitschke in den Preufsischen Jahrbüchern und in seiner Deutschen Geschichte stempelt jede, auch die egoistischste Regung der Hohenzollernpolitik zu einer nationalen That und setzt die nationalen Bestrebungen der Habsburger als eigennützige und auf Täuschung und Ausbeutung berechnete Vorgänge herab. Was diese Meister schaffen, popularisiert mit unheimlicher Schnelligkeit W. Oncken. Die Absicht des Kaisers ist demnach klar: „Das Deutschtum soll im Borussentum aufgehen, und seine und seines Grofsvaters Gestalt sollen im Vordergrunde der Geschichtsbetrachtung stehen und den gröfsten Teil des Interesses auf sich konzentrieren." Wie verständnisinnig den Intentionen des Kaisers entsprochen werde, dafür giebt er auch gleich ein Beispiel.

In Österreich könne natürlich für diejenigen, die an einem einheitlichen Staate festhalten, von einer nationalen Geschichte keine Rede sein, und die eingehende und liebevolle Beschäftigung mit Maria Theresia und Joseph II stofse auf Bedenken in einer Zeit, „in der Slaven und Magyaren dem feudalen Adel und den Ultramontanen die Hand reichen, um die Verdienste dieser gröfsten österreichischen Herrscher nach Thunlichkeit einzuschränken".

Wenn für Preufsen der Geschichtsunterricht bis zur Gegenwart ausgedehnt werden soll, wenn auch Männer wie Jäger bis 1871 gehen wollen, so findet Hannak, dafs für Österreich die Fortführung der Geschichte bis auf die Gegenwart viel gröfsere Schwierigkeiten hat. Die innere und äufsere Politik ist nicht erhebend; darum soll die Mittelschule den kultu-

rellen Fortschritt der Gegenwart, auf dessen Gebiet kein Kampf, sonder nur ein Wetteifer der verschiedenen Volksstämme besteht, eingehende behandeln, wie dies auch die „Instruktionen“ betonen.

Hannak wendet sich dann zu der dritten Forderung, der, dafs ii Geschichtsunterrichte die Entwickelung der sozialen und wirtschaftliche Verhältnisse Preufsens, insbesondere vom Beginne dieses Jahrhunderts bi zur gegenwärtigen sozialpolitischen Gesetzgebung dargestellt werde. Hie gegen macht er geltend, dafs die Jugend für soziale und wirtschaftlich Verhältnisse weder Verständnis noch Interesse besitzt, und pflichtet Jäge bei, dafs eine gründliche Arbeit in der alten Geschichte den Grund auc zu einem intensiven Verstehen der Gegenwart legt, soweit ein solche Schülern überhaupt möglich ist. „In Deutschland hat man sich beeil den Intentionen des Kaisers zu entsprechen, und hat schon Bücher ge schrieben, welche dem angedeuteten Zwecke dienen sollen.“ Er mein die auch hier in früheren Jahrgängen besprochenen Bücher von Moormeiste und Mittenzwey.

„Gegenüber diesen Versuchen, den Intentionen des deutschen Kaiser zu entsprechen,“ fährt er nun fort, „dürfen wir in Österreich auf de Umstand verweisen, dafs wir in der glücklichen Lage sind, in einer be stimmten und zweckmäfsigen Weise die Belehrungen über politische, sozial und wirtschaftliche Verhältnisse unserer Jugend zu erteilen.“ Aber au der Berliner Konferenz hat man Österreich mit Stillschweigen vornehm übergangen. Er erinnert u. a. an seine *Vaterlandskunde*, die in neu Auflagen vorliegt und die man in Österreich totgeschwiegen habe. [Vielleicht darf Ber. darauf aufmerksam machen, dafs eine Anzeige ebe dieser Vaterlandskunde in diesen Jahresberichten (VI, VIII, 45 f.) vorliegt in der es heifst: „Es ist nicht zu verkennen, dafs in diesem Buche dem Abiturienten ein Gesamtüberblick gegeben wird, und man könnte die Frage aufwerfen, ob bei uns nicht etwas Ähnliches sich auch segensreich erweisen möchte.“]

Dann wendet er sich zu den Forderungen in Bezug auf die Methode, zu der ethischen Bedeutung des Geschichtsunterrichts, über die Jäger und de Lagarde schon das Nötige gesagt haben, und zu der rückschreitenden Methode, über die oben bereits gesprochen ist.

Den Schlufs bildet der Hinweis auf ein Feuilleton von Karl Vogt in der „Neuen Freien Presse“, der darüber nachdenkt, „wie man wohl den Bacillus des höheren Bediententums unter dem Mikroskope zur Anschauung bringen könne. Die Möglichkeit seiner Züchtung scheint ihm schon jetzt erwiesen“. „In der That,“ schliefst Hannak, „hat neben diesem hier gebrandmarkten Servilismus der Dilettantismus einen grofsen Anteil an den geschilderten Reformen.“

Ber. hat Hannaks Ausführungen ziemlich eingehend gegeben, weil er einmal meint, dafs, was geschehen ist, jede Beleuchtung vertragen mufs, und dann, weil es sich selbst richtet. Ich führe den Satz mit Hannaks

eigenen Worten zu Ende: „In der That hat neben diesem Servilismus der Dilettantismus einen grofsen Anteil an den geschilderten Reformen, die bei uns entweder nicht durchführbar erscheinen oder nicht nötig sind, weil ihnen im Betriebe unseres Geschichtsunterrichts bereits Rechnung getragen ist.“

2. Schriften umfassender Art über Lehrstoff und Lehrverfahren.

Für die Dreizehnte Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen, die im Juni 1892 stattfand, war die Frage aufgestellt: *Wie ist der Unterricht in der Geschichte auf den höheren Lehranstalten zu handhaben und seinem Stoffe nach auf die einzelnen Klassen zu verteilen, damit die Geschichte der neuesten Zeit und die Kulturgeschichte in ausreichendem Mafse Berücksichtigung finden?* Von den einzelnen Anstalten der beiden Provinzen lag ein reiches Material in Berichten, Nebenberichten und Konferenzprotokollen über diese Frage vor, auf Grund dessen Direktor W. Martens den Gesamtbericht geliefert hat, der trotz aller Kürzung, die die beiden Provinzialschulkollegien verlangten, um an Druckkosten zu sparen, zu einem Buche angeschwollen ist und später auch als solches unter dem Titel *Neugestaltung des Geschichtsunterrichtes auf höheren Lehranstalten* erschienen ist. Martens kommt in seinem Berichte auf die verschiedensten Fragen des Geschichtsunterrichtes und bietet die wertvollsten Anregungen aller Orten. Ber. schliefst sich durchaus dem Urteil des Gegenberichterstatters Gruchot an: „Durchdrungen von der hohen Bedeutung des Geschichtsunterrichtes hat Martens einen Bericht geliefert, der sich durch die Wärme der Behandlung und allseitige Durchdringung des Gegenstandes auszeichnet, und der, voll von trefflichen Gedanken und Anregungen, sicherlich als bedeutender Beitrag zur Methodik dieses Unterrichtsgegenstandes seine Würdigung finden wird.“ Bei der Fülle des Stoffes, dem gewaltigen Umfange sogar der Thesen, bei dem hohen Werte gerade der Ausführungen für die praktische Gestaltung des einzelnen kann eine knappe Inhaltsangabe naturgemäfs nur ein sehr undeutliches Bild von dem Werke liefern. Martens zerlegt die ihm gestellte Aufgabe in fünf Fragen. Zuerst untersucht er das Recht der Forderung, dafs Kulturgeschichte und neueste Geschichte im Unterricht der höheren Anstalten berücksichtigt werden sollen. Diese Berechtigung kann nur aus dem Ziele des Geschichtsunterrichtes hergeleitet werden. Dieses ist ein ethisches. Der einzige ethische Begriff aber, den wir aus der Geschichte schöpfen können, ist Verantwortung, und nur aus ihr kann dieser geschöpft werden: Geschichte in ihrer Verkettung von Ursache und Folge ist Verantwortung, und Verantwortung in ihrer Bethätigung und Nichtbethätigung ist Geschichte. Die Verantwortung aber äufsert sich nach drei Richtungen: vor Gott, vor den Menschen und vor uns selbst. In den letzten beiden Fällen umfafst sie das Gebiet der praktisch sich bethätigenden Sittlichkeit in der Familie, im Amt oder Beruf und im

rein politischen Leben und ist als solche Staatsbewufstsein. In unserem heutigen Leben aber kommt die praktische Bethätigung des Verantwortungsbegriffes nicht zu ihrem vollen und notwendigen Recht. Darum hat der Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen die Aufgabe, den allbeherrschenden Begriff der Verantwortung als Staatsbewufstsein zu lehren und zum unverlierbaren Besitz des Einzelnen zu machen. Das heifst also, der Unterricht hat nach zwei Seiten zu wirken. Einmal ist seine Aufgabe eine solche des Verstandes als der intellektuellen Ausrüstung mit den zur Erzielung und Erhaltung des Staatsbewufstseins nötigen historischen Kenntnissen und der Fähigkeit, sie nach diesem Ziele hin zu gebrauchen (historischer Sinn). Das Staatsbewufstsein aber bleibt im Grunde ethische Pflicht, ein Postulat der Bethätigung im eigenen Leben, und daraus ergiebt sich die zweite Aufgabe des Geschichtsunterrichtes, eine Aufgabe des Herzens und der Gesinnung, als der Erzeugung der Kraft und Bereitwilligkeit im Sinne der gewonnenen Erkenntnis zu handeln (politischer Sinn). Die politische Geschichte aber ist der Hauptträger des Staatsbewufstseins. Kulturgeschichte umfafst alles dasjenige aus dem geschichtlichen Leben der Völker, was nicht politisch ist oder seinem Begriff nach nicht in erster Linie so aufgefafst wird: Religion, Recht, Sitte (soziales Leben nebst den dazu gehörigen Erfindungen und Entdeckungen), Wissenschaft, schöne Litteratur und Kunst. Von diesen haben Religion, Recht und Sitte, da sie in dem politischen Leben einer Nation derart enthalten sind, dafs dieses ohne sie gar nicht verstanden werden kann, ein volles Recht der Berücksichtigung. Wissenschaft, schöne Litteratur und Kunst dagegen haben nur ein beschränktes Recht der Berücksichtigung. Musik ist vom Geschichtsunterricht völlig ausgeschlossen. Die neueste Geschichte zu berücksichtigen ist nicht so sehr eine berechtigte Forderung an die Schule als eine unbedingte Pflicht derselben, weil sie derjenige Teil der politischen Geschichte ist, der den Begriff des Staatsbewufstseins als Verantwortung des Einzelnen bewufst enthält und gefördert hat. Da die soziale Frage erst nach 1871 in ihr vorgerücktes Stadium getreten ist, so ist es eine berechtigte Forderung, dafs sie auch in diesem auf dem Grunde einer allgemeinen Kenntnis derselben mit der Jugend in ihren Hauptpunkten erörtert werde, damit vom Wissen zum Handeln die Kontinuität unmittelbarer Anknüpfung gegeben werde. Auf diese ist bei allen Bethätigungen des politischen Sinnes oder des Staatsbewufstseins Gewicht zu legen; daher darf der Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen nur mit der unmittelbarsten Vergangenheit abschliefsen.

Nachdem Martens das Recht der Forderung festgestellt hat, wendet er sich der Untersuchung des Mafses zu, in dem Kulturgeschichte und neueste Geschichte gelehrt werden sollen. Behandlung in der Ausführlichkeit, mit der wir die entscheidenden Wendungen in dem Leben der Völker überhaupt verfolgen, verlangt er für die religiösen Anschauungen, mit denen ein Volk in die Geschichte eintritt, und dessen Wandlungen in Re-

ligion und Philosophie, soweit sie sichtbar politischen Einflufs üben, für die Verfassungsgeschichte und die Grundzüge des privaten Rechtes, für die Sitten und Gebräuche, soweit letztere staatlich bedeutsam werden und einen Hauptfaktor und Bethätigungszweig des politischen Lebens bilden. Wissenschaft, schöne Litteratur und Kunst sind nur insoweit in Betracht zu ziehen, als auf der einen Seite Einflüsse hiervon auf die obengenannten Gebiete ausgehen, auf der anderen Seite sie selbst in der Anschauung des geistigen und idealen Wesens einen integrierenden Teil des historischen Lebens einer Nation ausmachen. Die kulturgeschichtliche Unterweisung in diesem Sinne erstreckt sich auf das griechische, römische und deutsche Volk und weist dem erstgenannten auf dem Gebiete der Kunst den ersten Platz an. Fremdländische Kultureinflüsse in der christlichen Zeit sind nur zu berücksichtigen in den Kreuzzügen, der Rückwirkung der Entdeckung Amerikas und des Seeweges nach Ostindien auf Europa, der italienischen und niederländischen Renaissance, der englischen Revolution, dem Jahrhundert Ludwigs XIV und der französischen Revolution, den sozialen Bewegungen Frankreichs und Englands in unserem Jahrhundert. Dieser Stoff bezeichnet das Gesamtmafs der kulturgeschichtlichen Unterweisungen auf der Oberstufe, wie es dem mit dem Zeugnis der Reife entlassenen Schüler zu Gebote stehen mufs.

Die neueste Geschichte bedarf gemäfs der obigen Feststellung der Aufgabe des Geschichtsunterrichtes natürlich des höchsten Grades der Ausführlichkeit für die deutsche Geschichte, und zwar nicht blofs für die Zeit von 1864—1871, sondern auch für die von 1815—1864. Danach kommt zunächst die französische Geschichte dieses Zeitraumes in Betracht, doch so, dafs Erscheinungen, die keine universalhistorische und typische Bedeutung haben, fortgelassen werden. Erst in dritter Linie will er England, Italien, Rufsland und die Türkei berücksichtigen. Nach 1871 verliert die Darstellung ihren ausführlichen und pragmatischen Charakter und beschränkt sich darauf, ein in den Grundlinien gezeichnetes Bild der äufseren und inneren Verhältnisse des Deutschen Reiches zu geben, wobei die Geschichte der übrigen Staaten ihre entsprechende Beleuchtung findet und die soziale Frage in den Vordergrund tritt. In beiden Beziehungen mufs der Anschlufs an die unmittelbare Gegenwart gewonnen werden. Auch auf der obersten Stufe, für die diese Bestimmungen gelten, ist der Standpunkt, von dem die neueste Geschichte gelehrt werden soll, wie für die früheren Perioden der christlichen Zeit als national und nicht als universalhistorisch zu betrachten. Auf der unteren Stufe wird nur die Kriegsgeschichte von 1864—71 ausführlich dargestellt. In der Zeit von 1815—1864 werden in gedrängter Kürze berührt die Ergebnisse des Wiener Kongresses für den preufsischen Staat, die Bedeutung der heiligen Allianz, die Einteilung des Staates seit 1815, die Gedenkfeier der Reformation, der Zollverein, die Februarrevolution in ihrer Einwirkung auf Deutschland, die konstitutionelle Monarchie unter Friedrich Wilhelm IV, die Versuche zur Einigung Deutschlands und die Dänenkriege 1848 bis

1850, die Regentschaft Wilhelms I und der Anfang seiner königlichen Regiernng. Nach 1871 giebt der Unterricht das weitere Lebensbild des Kaisers nach dessen verschiedenen Bethätigungen, auch der sozialen, und schliefst mit einem Ausblick vom Jahre 1888 aus.

In dem dritten Hauptabschnitte, der den Titel führt „Handhabung des Geschichtsunterrichtes unter dem Einflufs der Kulturgeschichte und der neuesten Geschichte", bestimmt Martens diese als pragmatische Behandlung der Geschichte im weitesten Sinne dieses Begriffes und erklärt eine prinzipielle Änderung in der bisherigen Handhabung des Geschichtsunterrichtes für ausgeschlossen. Dieser Teil umfafst mehr als die Hälfte des ganzen Berichtes und bietet für die praktische Gestaltung des Unterrichts den allergröfsten Nutzen und ist darum auf das wärmste der Lektüre der Amtsgenossen, der werdenden ebensosehr wie der erfahrenen, zu empfehlen. Das Eingehen auf die einzelnen Punkte, auch nur auf die Thesen würde hier allzu weit führen. Der vierte Abschnitt, der die Verteilung des Stoffes auf die Klassen behandeln sollte, ist, da zwischen der Vollendung im Manuskript und dem Drucke die Lehrpläne erschienen waren, in seiner ursprünglichen Gestalt weggelassen und, soweit er die neuen Lehrpläne betrifft, schon oben angezogen worden. In dem fünften, ebenfalls ganz kurzen Abschnitte, der der Methode gewidmet ist, bespricht Martens zunächst die Frage der Quellenlektüre. Er steht hier auf dem Standpunkte von O. Jäger: „Für die Quellenlektüre bieten die altklassischen Schriftsteller das einzig geeignete und ergiebige Feld. In den übrigen Teilen ist sie auszuschliefsen, doch können kurze Citate, sowie Mitteilungen aus Aktenstücken und Briefen zur Belebung des Unterrichtes beitragen." Quellenlektüre nach Büchern wie Schilling ist und bleibt Stückwerk und steht in keinem Verhältnis zu der dafür im Unterricht aufzuwendenden Zeit. Für Quarta und Untertertia will er freien Vortrag nur in solchen Abschnitten, die unmittelbar auf Herz und Phantasie zu wirken geeignet sind, sonst Vorlesen und Erläutern. Erst in der Obertertia tritt der Vortrag in sein volles Recht. In Sexta und Quinta sollen Leitfäden und dergleichen ausgeschlossen, höchstens ein Merkbüchlein zum Aufzeichnen der Namen gestattet sein. In dem unteren Kursus würde ein Geschichtslesebuch gute Dienste leisten. Auf der Oberstufe wünscht er Lehrbücher, die den Stoff in demselben ausführlichen Zusammenhange enthalten, wie ihn der Lehrer giebt.

Der Erstatter des Gegenberichts, H. Gruchot, tritt den hohen Anforderungen, die Martens macht, vor allem der grundlegenden Auffassung von der Aufgabe des Geschichtsunterrichtes, auf die jener ein ganz besonderes Gewicht legt (s. S. 381), entgegen und giefst in jenes Wein viel Wasser. Er erklärt sich von vorneherein mit der Anschauung, die die Verantwortung als den ersten und höchsten aller sittlichen Begriffe setzt, nicht einverstanden und findet den Verantwortungsbegriff in keiner Entwickelungsstufe unseres Volkes bethätigt. Wie aber soll dem Schüler klar gemacht werden, dafs „das ganze bisherige Leben der Menschen und

Völker auf dem Begriffe der Verantwortung beruht", wenn gerade in unserer vaterländischen Entwickelung derselbe nie in seiner ganzen Ausdehnung zur Geltung gekommen ist? Deshalb erscheint ihm auch Martens' Forderung, dafs das Staatsbewufstsein als der Begriff der Verantwortung gegenüber dem Staate zur allgemeinen, das tägliche Leben und alle seine Verrichtungen beherrschenden Geltung kommen soll, zu hochgespannt, nicht minder das dem Geschichtsunterrichte gesteckte Ziel, das ihm allerdings eine alle anderen Unterrichtsfächer weit überragende Bedeutung giebt, ja von seiner Wirkung geradezu das Wohl und Wehe des Staates abhängig macht. In Bezug auf Aufnahme und Behandlung des kulturgeschichtlichen Stoffes weicht Gruchot gleichfalls in einer Reihe von Punkten von Martens ab und findet dessen Anforderungen zu hoch, in der Behandlung der neuesten Geschichte dagegen stimmt er ihm in der Hauptsache bei. Auch er verlangt, dafs der neuesten Entwickelung, weil sie den wichtigsten Teil unserer ganzen vaterländischen Geschichte bildet, eine ausführliche Behandlung gewidmet werde.

Die Thesen, mit denen er schliefst, wurden von der Direktoren-Versammlung der Beratung und Abstimmung zu Grunde gelegt. Martens fand mit seinen Ansichten, soweit man nach dem Protokoll urteilen kann, hier wenig Anklang, und die Thesen Gruchots wurden nach längerer Beratung, zum Teil umgestaltet, zum Schlufs in folgender Form angenommen: 1. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes besteht darin, durch Vermittelung einer entsprechenden Kenntnis von Begebenheiten der Weltgeschichte den geschichtlichen Sinn zu entwickeln. 2. Der Geschichtsunterricht hat die Vaterlandsliebe auf die Überzeugung zu gründen, dafs die Entwicklung der Menschheit im allgemeinen und des deutschen Volkes im besonderen nur möglich gewesen ist in staatlicher Ordnung, und dafs die Thätigkeit des einzelnen nur innerhalb dieser Schranken fruchtbar werden kann. 4. Die Geschichte der neuesten Zeit und die Kulturgeschichte können in ausreichender Weise berücksichtigt werden, ohne dafs eine Änderung der bewährten methodischen Grundsätze des Unterrichtsbetriebes einzutreten hat. Es handelt sich nur darum, minder wichtige Abschnitte für den geschichtlichen Unterricht entweder ganz auszuscheiden oder summarisch zu behandeln. 5. Die Kulturgeschichte hat im Unterrichte keine selbständige Bedeutung; sie ist heranzuziehen, wo ein eindringenderes Verständnis des geschichtlichen Lebens dadurch gefördert wird. 7. Die Einführung in die Kunst und Litteratur des Altertums ist auf den Gymnasien zumeist von dem altsprachlichen Unterrichte zu erwarten; im übrigen ist bei der Auswahl der im Geschichtsunterrichte zu berücksichtigenden kulturgeschichtlichen Verhältnisse in erste Linie die vaterländische Kultur zu stellen. 8. Die neueste Geschichte bereitet im höchsten Mafse die Teilnahme am politischen Leben vor und ist deshalb möglichst ausführlich zu behandeln, (9.) und zwar vom nationalen Standpunkte aus. Die aufserdeutsche Geschichte ist nur in dem Mafse heranzuziehen, wie Martens es oben vorgeschlagen hatte

In Bezug auf die Stoffverteilung trat die Versammlung in keine Beratung ein, sondern erklärte die Lehrpläne von 1892 für einstweilen mafsgebend.

Von den Martens' Generalbericht zu Grunde liegenden Gutachten der einzelnen Anstalten liegt das des Direktors Panten, der Kollegen Lohmeyer und Rühle gedruckt vor in dem Programm des Realgymnasiums zu St. Johann in Danzig (Ostern 1891).

An zweiter Stelle wird hier ein kurzer Bericht über die Mai 1891 in München tagende Einundvierzigste Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner nachzuholen sein, denn auf dieser wurde wieder eine historische Sektion gebildet. Eine solche war bisher nur einmal — auf der Versammlung zu Giefsen 1885 — zustande gekommen. Es hatten sich diesmal für dieselbe 61 Mitglieder eingezeichnet, und zu Vorsitzenden wurden Privatdozent H. Simonsfeld-München und Professor Egelhaaf-Stuttgart gewählt, von denen ersterer sich ganz besonders um das Zustandekommen dieser Sektion verdient gemacht hatte. Als Programm wurden die von Professor Becker in Giefsen seiner Zeit aufgestellten Punkte festgehalten: Bericht über neue Unternehmungen, über neue erschlossene Quellen der Forschung, über Geschichte und Stand wichtiger Streitfragen der Kritik. Zunächst hielt der erste Vorsitzende einen Vortrag über das Thema „Zur Methodologie der Geschichte“, in dem er auf O. Lorenz' Buch über „Leopold von Ranke, die Generationenlehre und der Geschichtsunterricht“ und zwar besonders auf dessen vierten Abschnitt einging. Simonsfeld gelangte zu dem Schlufs, dafs das Werk bei der Fülle seines Inhalts und der grofsen Menge tiefgehender Anregungen die Beachtung der Historiker, sowohl der forschenden wie der lehrenden, verdiene. In der sich anschliefsenden Diskussion trat überwiegend die Anschauung zu Tage, dafs in Lorenz' Buch so vieles Paradoxe und Fremde den guten Kern überwuchere, dafs es schwer sei, ernsthaft darüber zu diskutieren. Als berechtigter Kern erscheint Quidde, dafs man fortan die Fragen beachtet: Unter welchen Verhältnissen ist die Generation, die heute Geschichte macht, aufgewachsen? Welche Bildungselemente hat sie übernommen? In der zweiten Sitzung hielt Professor Götz einen Vortrag über „Die didaktische Behandlung des geschichtlichen Lehrstoffes in Mittelschulen“, in dem er nur das berühren wollte, was strittig, und wodurch nach seiner Erfahrung der Erfolg des Unterrichts zu erhöhen sei. Er sprach über Zweck, Stoff und Methode des Faches, und die von ihm aufgestellten Thesen (S. 399—400) fanden im wesentlichen die Zustimmung der Versammlung. Aus der Erörterung darüber wird als interessant hervorgehoben die Diskussion über die regressive Methode, an der sich vorzüglich der Herausgeber dieser Jahresberichte und Oskar Jäger beteiligten (S. 400). In der dritten Sitzung hielt der Realschulrektor Krallinger einen Vortrag über „Geschichtliche Heimatskunde an den Mittelschulen“ und fafste den Inhalt in einer Reihe von Thesen zusammen, von denen hier nur drei hervorgehoben werden sollen. Unter Heimat versteht Krallinger die politische Ortsgemeinde mit Einschlufs aller Nachbarorte,

deren Beziehungen zu derselben so nahe sind, dafs sie auch dem unmittelbar beobachtenden Schüler zum Bewufstsein kommen. Die Heimatskunde bildet an den Mittelschulen kein selbständiges Unterrichtsfach, sondern begleitet den Geschichtsunterricht durch alle Klassen und auf allen einschlägigen Stufen des Lernprozesses. In der obersten Klasse ist das heimatkundliche Material repetitionsweise dem Verständnisse der Schüler durch Vergleichung mit geeigneten Partieen der Landes-, Reichs- und Weltgeschichte vollständig nahezulegen. Auch diese Thesen wurden von der Versammlung nach kurzer Erörterung angenommen. Bei dieser Gelegenheit mag darauf verwiesen werden, dafs Fritzsche ein eng verwandtes Thema, „Die Geschichte des engeren Vaterlandes in der Volksschule", auf der Hauptversammlung des Altenburger Lehrervereins behandelte. Die beiden anderen Vorträge, die noch in der historischen Sektion gehalten wurden, betrafen in derselben Sitzung „Die deutsche Aufklärungsepoche und deren Rückwirkung auf Bayern" (Dr. Wolfram) und in der vierten Sitzung „Scheria, das Land der Phäaken und die Insel Corcyra im Altertum" (Dr. Zimmerer). Hervorzuheben ist noch, dafs sämtliche Vortragende Bayern waren.

Oskar Jägers *Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht* liegen in dritter Auflage vor, die, wie bereits erwähnt, auf die damals in Sicht stehenden neuen Lehrpläne Bezug nimmt, sich im übrigen aber kaum von der zweiten unterscheidet. Einer Empfehlung bedarf das wohl allgemein bekannte, durch den sich darin offenbarenden gesunden Menschenverstand und seine treffende Ausdrucksweise herzerfreuende Büchlein sicher nicht mehr. Die *Methodik des Geschichtsunterrichtes* von H. Rosenburg hat Ber. weder gesehen noch etwas über dies Buch gefunden.

In den *Bemerkungen über den Geschichtsunterricht an unseren Mittelschulen* erklärt J. Müller, ein bayerischer Kollege, „für den ersten und gröbsten Fehler in der Methodik unseres Faches, dafs man die Thatsachen zu wenig nach grofsen Gesichtspunkten gruppiert, die an Kulturwert so höchst verschiedenen Zeitabschnitte zu gleichmäfsig behandelt und bei den Ereignissen und Personen, in welchen sich die leitenden Ideen einer Epoche am kräftigsten manifestieren, zu wenig verweilt. Ein solches Verfahren hat einerseits zur Folge, dafs das Gedächtnis unserer Schüler mit einer Menge höchst überflüssiger Dinge belastet wird, andererseits verhindert es so viele unserer Gebildeten, zu einem freieren Überblick über den Gang der die ganze Menschheit bewegenden Ereignisse, zu einer tieferen Einsicht in die Notwendigkeit ihres Verlaufes zu gelangen". Allerdings kann er sich der Erkenntnis nicht verschliefsen, dafs dieser Fehler bereits erkannt ist und die Verfasser von Lehrbüchern ihn zu vermeiden streben. Als Beweis hierfür führt er selbst das auch von uns anerkennend besprochene Buch von H. Stöckel an, doch „scheint ihm der Verfasser noch von der Meinung befangen zu sein, dafs den Schülern der geschichtliche Lehrstoff in einer Vollständigkeit überliefert werden müfste, die etwa mit dem zusammenfällt, was der Geschichtslehrer der

Mittelschule in seinem Wissen stets parat haben mufs". Aber nicht n
in der allzu gleichmäfsigen Behandlung der verschiedenen Geschichtsepoch
zeigt sich ihm die geringe Fähigkeit, das Wichtige von dem Unwichtig
zu unterscheiden, sondern auch darin, dafs man bei der Darstellung
und für sich wichtiger Zeitabschnitte bei Dingen verweilt, die für d
endgiltige Ergebnis der Ereignisse von fast gar keinem Belange si
Ausscheidung alles Nebensächlichen, Beschränkung auf die den Ausga
der grofsen Ereignisse wirklich bestimmenden Umstände und Begeb
heiten hält er demnach für die zweite notwendige Bedingung eines fruc
baren Unterrichts auf der oberen Stufe der Mittelschulen. Eingedenk
alten Satzes, dafs durch Ein Beispiel mehr erreicht wird als durch ze
mal wiederholte Lehre, skizziert der Verfasser kurz den Gang des Unt
richts in der Geschichte des sechzehnten Jahrhunderts und zeigt an ein
ausgeführten Teile (die Reformation in Frankreich), in welchem Umfa
er etwa den Schülern der Oberklassen den Stoff mitgeteilt wissen w
Aus eben denselben Gründen versucht J. Müller an einer anderen St
die Geschichte des Mittelalters nach einheitlichen Gesichtspunkten
gliedern. Er verlangt, dafs man bei einer solchen Aufgabe vor all
über die Hauptziele, die herrschenden Tendenzen der einzelnen Zeiträu
ins Klare komme. Ist dies erst gelungen, so wird es nicht schwer fall
eine logisch unanfechtbare Gliederung der grofsen Geschichtsperioden
gewinnen. Für das Mittelalter scheint ihm mafsgebend zu sein, dafs
die Stelle des untergehenden Heidentums im Abendlande das Christent
im Morgenlande der Islam tritt. Die Aufgabe beider Religionen ist
alle Lebensverhältnisse mit religiösen Ideen zu durchdringen, die Mensc
im bewufsten Gegensatz zu der sinnlich-materiellen Richtung des Al
tums in ihren Bestrebungen zum Transscendentalen hinzulenken. Geg
über diesem Hauptziele des Mittelalters und den zur Erreichung dessel
angewandten Mitteln verschwinden alle übrigen Bestrebungen dieser
schichtsperiode. Man wird demnach bei der Gliederung mehr als bis
vom kirchengeschichtlichen Standpunkte ausgehen müssen. Als
wichtigsten Vorgänge innerhalb der beiden Religionssysteme während
Mittelalters erscheinen ihm folgende. Zuerst die Anerkennung
Christentums durch Konstantin den Grofsen. Mit ihm will er überha
die Geschichte des Mittelalters beginnen. Dann 300—600 die Ausbild
der Lehre von der Person Christi; von 600—900 die Entstehung ei
grofsartigen Hierarchie in der abendländischen Kirche und die Entsteh
und siegreiche Ausbreitung des Islams im Morgenland; von 900—13
der Kampf des Papsttums mit dem Kaisertum um die Vorherrschaft
Europa und das Ringen der islamitischen Kulturvölker, der Araber
Perser, mit den christlichen Kulturvölkern einerseits um die Herrsc
im Orient, mit den bildungsfeindlichen türkisch-mongolischen Völk
andererseits um die Erhaltung der Kultur; endlich von 1300—1500
Hintanhaltung von Reformen in der verweltlichten abendländischen Kir
seitens der Hierarchie und die Aufrichtung einer reinen Soldatenherrsc

durch die Osmanen an Stelle der untergegangenen Kulturstaaten der Araber und Byzantiner. Ihnen entsprechend entwirft er dann eine ausgeführte Gliederung der Geschichte des Mittelalters.

In einem Aufsatze *Über den zukünftigen Unterricht in der neuesten Geschichte* verlangt O. Lorenz, dafs jedermann, der die höheren Schulen besucht hat, einen klaren Einblick in den heutigen politischen Zustand von Europa erhalten haben mufs, so dafs ihm die inneren Verhältnisse und äufseren Beziehungen von jedem dieser Staaten geläufig sind. Von der Universität ist diese Leistung nicht zu erwarten. Denn nur ein sehr kleiner Prozentsatz der Studierenden hört überhaupt geschichtliche Kollegia — in seinem bekannten Buche hatte er zehn Prozent hierfür herausgerechnet —und „weit über 10 000 Studenten, die einst in Staat, Kirche und Gesellschaft entscheidende Stellungen einnehmen werden, betrachten ihr gesamtes geschichtliches Wissen mit dem Abgang von der Mittelschule für abgeschlossen und denken nicht entfernt daran, sich während ihres Universitätsstudiums „weiter auszubilden“. Er verweist hierbei auf Österreich, wo wenigstens bei den Juristen die österreichische Geschichte zu einem Gegenstande der Staatsprüfung gemacht worden ist, nachdem die blofse Vorschrift, geschichtliche Kollegia zu hören, ohne Früchte geblieben war. „Seine geschichtliche Bildung erwirbt demnach der gebildete Deutsche auf dem Gymnasium, und sofern ihm diese Bildung durch einen planmäfsigen Unterricht vermittelt werden soll, nur auf dem Gymnasium.“ Folglich müssen hier die Bedürfnisse in Rechnung gezogen werden, die das heutige öffentliche und politische Leben mit sich bringt. Die Regierungen aber werden zu erwägen haben, wie sie Lehrer gewinnen, die einer so wichtigen und täglich wichtiger werdenden Aufgabe gewachsen sind, ganz abgesehen davon, ob jetzt überhaupt die Lehrer vorhanden sind, die diese neueste Geschichte selber halbwegs genügend wissen und daher einigermafsen zu lehren verstehen. Lorenz spricht sich für die Trennung von Philologie und Geschichtsstudium — die erstere ist dem zweiten nicht blofs nicht nützlich, sondern schädlich — und für die Trennung der unheimlich altertümlichen Ehe zwischen beiden in Schuleinrichtungen und Prüfungsordnungen aus. In erster Linie wird sich der Student der neueren Geschichte als ein Fachverwandter der staatswissenschaftlichen Fakultät betrachten müssen, wenn er planmäfsig seine Bildung anstrebt. Das moderne politische Leben beruht auf drei grofsen Grundlagen, auf Volkswirtschaft, auf Staats- und auf Völkerrecht, und von keinem dieser grofsen Wissenszweige vermag der neuere Geschichtsforscher einen Augenblick abzusehen. Wenn die Schulbehörden Verbindungen mehrerer Fächer fordern müssen, sind nach seiner Ansicht dazu die neueren Sprachen oder die Erdkunde, auch in Verbindung mit einem Teil der Naturwissenschaften, weit passender und leichter zu bewältigen als das grofse, eigenartige und ganz abseits liegende Gebiet der klassischen Philologie.

E. Tomanek weist darauf hin, dafs die meisten Arbeiten, die

Grundzüge für die Methodik unseres Faches aufstellen wollen, die G schichte immer noch zu sehr als blofse Gedächtnissache ansehen. D Lehrer darf nicht dabei stehen bleiben, dafs die Schüler sich die einzeln geschichtlichen Thatsachen schnell und sicher aneignen und zu einer g wissen Übersicht über sie gelangen: es ist das nur die eine Hälfte sein Aufgabe, die zu der erziehenden Arbeit blofs vorbereitet. Es mufs nu mehr eine eingehende Vertiefung in das Einzelne unter Vergegenwärtigu des Ganzen folgen, um eine genauere Kenntnis, eine gründlichere Einsic in den Gang der Geschichte den Schülern zu vermitteln und in ihnen e wahrhaftes, nachhaltiges Interesse an den menschlichen Dingen und ihr Entwicklung zu erregen und zu nähren. Dies ist nicht durch eine b stimmte Methode zu erreichen — die Persönlichkeit steht über ein jeden bestimmten Methode. Daher will Tomanek sich nur über d Grundsätze aussprechen und zeigen, wie Psychologie, Ethik und Logik den Dienst des Geschichtsunterrichts gestellt werden müssen. Die n folgende lehrreiche Besprechung ist gewissermafsen eine Ergänzung u Vertiefung einer früheren Arbeit (vgl. Jb. IV, VIII, S. 8—9).

Über den Geschichtsunterricht an den lateinlosen höheren Schul hat E. F. Riemann auf der zweiten Hauptversammlung des Vereins z Förderung dieser Schulgattung (1890) einen Vortrag gehalten, in dem dafür eintritt, dafs der biographische Unterricht in den beiden unterst Klassen ein vaterländischer sein mufs, dafs in Sexta mit dem Grofs Kurfürsten begonnen wird und die zur Verfügung stehenden 40 Stund in der Weise verwandt werden, dafs auf den ebengenannten Fürsten auf den grofsen König 10, auf die Befreiungskriege 7 und auf die Wied aufrichtung des Deutschen Reiches 14 Stunden kommen. Für Quinta v langt er deutsche Geschichte von Armin bis Johann Sigismund von Brande burg im biographischen Gewande in 30 Stunden; die letzten 10 Stund könnten auf die Sagen aus dem Altertum verwandt werden, gewiss mafsen als Übergang nach Quarta. In der Gestaltung des unteren Kurs (IV—UII) sind seine Wünsche inzwischen durch die Lehrpläne erfüllt. oberen Kursus will er Kulturgeschichte vor der Kriegsgeschichte bev zugen, in Obersekunda Altertum und Mittelalter erledigen, so dafs Pri für neue und neueste Geschichte bleibt.

3. Schriften über einzelne Fragen und Aufgaben des Geschichtsunterrichts.

Mit der antiken Sage in Sexta beschäftigt sich W. Enoch. Er tr für deren Beibehaltung ein. Freilich verkennt er nicht, dafs an sich vie für die Aufnahme der deutschen Sage in das Pensum der Sexta spric Nicht nur knüpft sie leicht und bequem an das Märchen in der Septima sondern auch nach oben hin bietet sich ein ähnlicher Vorteil: der Unt richt in der alten Geschichte in Quarta würde durch die antike Sage Quinta unmittelbar vorbereitet werden. Es kommt noch hinzu, dafs

deutsche Sage in Sexta sich leicht und zweckmäfsig mit der Heimatkunde in Verbindung setzen läfst — wenigstens an sehr vielen Orten, aufserdem aber der wichtige Gesichtspunkt, dafs gar nicht früh genug des Knaben Geist und Gemüt von vaterländischen Dingen erfüllt werden kann. Trotzdem ist er dafür, dafs in Sexta antike Sage gelehrt wird. Aufser dem Zusammenhange der verschiedenen Klassenpensa desselben Faches, in diesem Falle dem Zusammenhange des Geschichtsunterrichtes in allen Klassen, ist noch ein anderer zu beachten, der von gleicher, wenn nicht von gröfserer Wichtigkeit ist, der Zusammenhang der verschiedenen Gegenstände, die in der Klasse neben einander gelehrt werden. Die Sexta ist vor allem Lateinklasse. Der lateinische Unterricht hat eine formale und eine stoffliche Seite; für beide aber dienen nicht getrennte Mittel. Mag man die Sprache von vornherein an zusammenhängenden Stücken oder an einzelnen Sätzen lernen, der Inhalt, der in den lateinischen Worten geboten wird, darf dem Schüler nicht unverständlich sein oder wenigstens, er darf ihm nicht unverständlich bleiben. Man mufs daher den Stoff aus einem Gebiete nehmen, das mit dem Latein zugleich ein Unterrichtsgegenstand der Sexta ist. Weiter aber darf nur ein solcher Stoff für das Lateinische benutzt werden, dem das römische Gewand pafst, und das ist eben der antike Sagenstoff. Die Beschäftigung des Sextaners mit der antiken Sage schliefst sich vortrefflich an die Märchenwelt an, in die er eingeführt wurde; sie tritt in die innigste und leichteste Verbindung mit dem deutschen Unterricht, wenn sie, wie dies ja thatsächlich der Fall ist, im Lesebuche Aufnahme gefunden hat. Stellen wir die antike Sage in den Mittelpunkt des Lehrplans dieser Klasse, so erhalten wir die schönste, innigste und natürlichste Verbindung aller Lehrgegenstände untereinander.

O. Frick giebt bei der Besprechung des Sagen- und Märchenbuches von Schmidt-Flofs, das er völlig verwirft, sehr wertvolle Winke über den erziehlichen Wert der verschiedenen Sagen, ferner für die Verteilung auf die verschiedenen Stufen und erklärt die Gestaltung eines heimatkundlichen, vaterländischen Lesebuches für die Unterstufe für eine wichtige Frage, mit der in nächster Zeit die Lehrerwelt sich zu beschäftigen haben wird.

Die Bedeutung des neu aufgefundenen Werkes des Aristoteles für die Mittelschule bespricht A. Bauer in einem wertvollen Vortrage und erklärt sich für die Lektüre des ersten Teiles (c. 1–41) im Urtext. Er entwirft sodann ein Bild von der Verfassungsentwicklung Athens und geht auf die chronologischen Fragen des fünften Jahrhunderts ein, die sich aus der Politeia ergeben.

In einem Vortrage über *Altertum und Gegenwart im Unterricht* weist Redslob unter anderem auf den Nutzen hin, der aus der Heranziehung von Moltkes Werk über die Türkei sich für die Berichte der Anabasis und Ciceros Rede für das Kommando des Pompejus ergiebt.

Über die Verwertung der Münzen, vorzüglich antiker Münzen für den Unterricht handeln drei Arbeiten. V. v. Renner erklärt, dafs eine zweckmäfsig angelegte und richtig beschriebene Münzensammlung für den

Schüler ein Bilderbuch und ein Repetitorium der Weltgeschichte sein kann, und giebt wertvolle Winke für die Erwerbung und Einrichtung einer solchen. Doch warnt er vor einer Behandlung der Numismatik als Wissenschaft in der Mittelschule. Er selbst hatte eine sehr reiche Sammlung von Münzen und Medaillen während der Verhandlungstage des vierten Deutsch-österreichischen Mittelschultages zur Besichtigung gestellt. In der Debatte wurde anerkannt, dafs für Schulzwecke gute Kopieen denselben Wert besitzen wie Originale. Die archäologische Kommission für österreichische Gymnasien hat bereits geeignete antike Münzen aus den kaiserlichen Sammlungen mit Unterstützung der betreffenden Kustoden und Direktoren ausgewählt und galvanoplastische Nachbildungen anfertigen lassen.

W. Kubitschek, der hierbei besonders thätig gewesen war, hat einen Text zu der Sammlung verfafst, der über die ausgewählten Münzen und ihren geschichtlichen und metrologischen Zusammenhang dem Lehrer, bezw. auch den Schülern kurze Auskunft erteilt. Es sind 19 Seiten sehr kleinen Druckes, in denen er über die Münzprägungen des Altertums eine Übersicht bietet, keineswegs eine blofse Besprechung der im Kästchen befindlichen Münzen liefert. Eine Abbildung dieser Münzen in Vorder- und Rückseite ist dem Heftchen beigegeben.

Einen ähnlichen praktischen Zweck hat, freilich für ein engeres Gebiet, nur für römische Münzen, während jenes Kästchen — das übrigens 25 Gulden kostet — griechische und römische Münzen enthält, O. Kohl im Auge. Seit dem ersten archäologischen Pfingstkursus der Rheinprovinz hat man dort begonnen, das vorhandene Material namentlich in Privatsammlungen festzustellen und, soweit möglich, geordnete Sammlungen zu schaffen. Kohl will nun für Kollegen, die nicht an solchen Kursen teilgenommen haben und nicht mit römischen Münzen vertraut sind, „eine Zusammenstellung geben, welche Münzen aus der grofsen Masse besonders den Schülern gezeigt zu werden verdienen und welche überhaupt beschafft werden können". In Hinsicht auf die beschränkten Mittel der Anstalten nennt er auch immer die Preise (in Franken). Goldmünzen, sowie auch Schau- oder Gedenkmünzen aus Silber oder Kupfer sind ihres hohen Preises wegen unberücksichtigt geblieben. Er giebt nun an, in welchen Klassen und wie man Münzen zeigen und besprechen soll, nennt gröfsere Münzhandlungen, die Hauptwerke über römisches Münzwesen, zählt die Familien auf, deren Glieder während der republikanischen Zeit Münzen geprägt haben, die Götter, deren Bilder auf den Münzen erscheinen, geht dann zu den Kaisermünzen über und schliefst mit Angabe der Prägestätten unter Diokletian. Das fleifsige, 70 Seiten umfassende Werkchen erscheint für die Zwecke, die es verfolgt, sehr praktisch und dankenswert.

Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartschen Grundsätzen bieten R. Staude und A. Göpfert. Der vorliegende zweite Teil, von dem Letztgenannten gearbeitet, schliefst sich an ein Lesebuch (68 Seiten kleinsten Formates) an, das von Armin bis zu Otto dem Grofsen reicht und

auf den Teil folgt, der die Thüringer Sagen und die Nibelungen enthält. Die 40 Stücke sind möglichst den Quellen entnommen, doch auch der modernen Dichtung (z. B. S. 35 Kaiser Otto und Heinrich, das bekannte Gedicht v. Mühlers, S. 29 Heinrich der Vogelsteller von Vogel u. a. m.) und im Lesebuche chronologisch geordnet. Bestimmt sind sie für elfjährige Knaben und Mädchen. Die *Präparationen* umfassen 147 Seiten recht grofsen Formates und bieten den Stoff in folgender Ordnung: Heinrich I, Otto der Grofse, Karl der Grofse, Bonifaz, Chlodwig, Armin und die Völkerwanderung. Diese so umfangreichen Präparationen sollen aber nur ein Hilfsmittel für die selbständige Vorbereitung des Lehrers sein, keine Musterpräparationen. Sie wollen den Stoff nicht blofs vortragen und auswendig lernen lassen, sondern unter möglichstem Anschlufs an Quellenstücke ihn dem Zöglinge nahe bringen, in gemeinsamer Arbeit mit ihm durchdringen, den Schüler in das Verständnis der psychologischen und ethischen Verhältnisse einführen. Etwas mehr historische Genauigkeit würde dabei nicht schaden. Dafs von Kaiser Konrad I gesprochen wird und „Wie Heinrich der Vogelsteller ein Kaiser wurde“, ist nicht schön.

Über *Quellen im Geschichtsunterrichte* handelt A. Rude und zwar mit Bezug auf die Volksschule und mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Er fordert, dafs die Darbietung des geschichtlichen Stoffes, sowohl des politischen wie des kulturgeschichtlichen, neben der darstellenden Form wesentlich durch das Lesen von Quellen seitens der Schüler erfolge. Denn dieses Verfahren schliefse mehr als jedes andere den Vorzug epischer Breite und Anschaulichkeit der Darstellung in sich, nehme die Selbstthätigkeit der Schüler in hervorragendem Mafse in Anspruch und gewöhne sie daran, selbständig zu lesen und die Belehrung an den Quellen zu suchen. Der Vortrag des Lehrers tritt der Erarbeitung des Stoffes aus den Quellen ergänzend zur Seite. Abgerundete Quellenstücke verdienen den Vorzug vor Quellensätzen, doch können letztere zur Ergänzung jener verwendet werden. Er giebt in seinem Aufsatze zugleich eine Übersicht über die Geschichte dieser Frage, über die wichtigsten Quellenbücher — Schillings Sonderschrift ist ihm entgangen — und über die Frage nach der Aufnahme der Kulturgeschichte.

Dafür, dafs die Unwissenheit in der neuesten Geschichte keine nur der deutschen Jugend eigentümliche Eigenschaft ist, verweist E. Scholz auf die Erfahrungen, die der Pariser Schulinspektor Delapierre bei den Prüfungen der Einjährig-Freiwilligen und bei den aus der Volksschule Abgehenden gemacht hat. Er sieht die Thatsache in der Fülle des Stoffes begründet und verlangt Vereinfachung durch die Wissenschaft; dann erst könne die Schule folgen.

Für Österreich speziell ist zuerst eine Ministerialverordnung vom 24. Mai an sämtliche k. k. Landesschulbehörden zu erwähnen, durch die der Lehrplan und die Instruktion für den Unterricht in Geographie und Geschichte am Untergymnasium abgeändert wird. Als Lehrziel wird aufser der Kenntnis der Sagen, der hervorragendsten geschichtlichen Per-

sonen und Begebenheiten genauere Kenntnis der Hauptmomente der Ge
schichte der österreichisch-ungarischen Monarchie und Einprägung eine
Grundstockes unentbehrlicher Jahreszahlen bezeichnet. Der Lehrstoff is
möglichst in Form von Erzählungen zu übermitteln. Die erste Klasse ha
nur ein geographisches Pensum, die zweite in zwei wöchentlichen Stunde
die antiken Sagen und die wichtigsten Personen und Begebenheiten au
der griechischen und römischen Geschichte, die dritte Klasse in dre
wöchentlichen Stunden (abwechselnd Geographie und Geschichte) das Mitte
alter mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte der österreichisch
ungarischen Monarchie, die vierte endlich die Neuzeit, doch so, dafs auc
hier die Geschichte der eben genannten Monarchie den Hauptinhalt des Unte
richtes bildet — im ganzen nur geringfügige Änderungen des Lehrplane
von 1884, aber in der Richtung der preufsischen Reformen. — Die Stellun
der Geschichte an den österreichischen Gymnasien in der Theresianische
Epoche veranschaulicht S. Gorge durch die Mitteilung der damaligen Bestim
mungen. — F. Blumentritt endlich bespricht *Das dynastische Gefü
und den Geschichtsunterricht an den Mittelschulen.* Ausgehend von de
Strömungen, die sich im Deutschen Reiche gegen den bisherigen Betrie
des Geschichtsunterrichtes geltend machen, dem Kampfe gegen die Vo
herrschaft der altklassischen Philologie, für einen nationalen Charakt
und für die Anhänglichkeit an die Dynastie im Kampfe gegen die Sozia
demokratie, meint er, für die Österreicher sei das dynastische Mome
das wichtigste. In keinem anderen Staate der Welt bilde die Dynasti
die Person des Monarchen in der Weise das den Staat erhaltende El
ment wie in Österreich. Auf nationalem Gebiete müsse der Lehre
sich so vorsichtig benehmen als nur möglich, um ja nicht in de
Verdacht zu kommen, politische und nationale Strömungen durch di
Schulwände durchsickern zu lassen. Blumentritt weist darauf hin, dafs in
Preufsen das dynastische Moment im Unterricht immer besonders stark
betont worden ist, dafs alles konsequent auf Ein Ziel hinstrebe: Preufsens
Dynastie, Preufsens Heer, Preufsens Geschichte überhaupt zu glorifizieren
und in den Preufsen das Gefühl unbegrenzten Vertrauens auf die Begabung
und Tüchtigkeit seiner Herrscher und die Geschicke seines Landes wach-
zurufen und zu erhalten. Die österreichischen Lehrbücher dagegen gäben
verhältnismäfsig wenig von der Heimatgeschichte, vor allem fehle es ihnen
an der nötigen Wärme der Darstellung — er stellt hier seltsamerweise
spanische Lehrbücher als nachahmenswert hin. Und doch lasse sich viel
dynastisches Kapital aus der Geschichte Österreichs gewinnen und vor
allem auch die Kaisergeburtstagsfeier wie in Preufsen hierfür gestalten.
Er verlangt nachdrückliche Pflege der österreichischen Geschichte seit
1526 — denn erst seit dieser Zeit gebe es eine solche — je weiter, desto
intensiver. Die Unwissenheit der Österreicher in der neuesten Ge-
schichte sei jedem bekannt. Der erforderliche Raum soll durch gehörige
Verkürzung der alten Geschichte beschafft werden. Er will auch für An-
schauung sorgen; Bilder des Regenten, der früheren Herrscher, der be-

deutendsten Feldherren sollten in den Klassenzimmern sein — in Preufsen wisse jedes Kind, wie Seydlitz, Zieten ausgesehen habe; welcher Österreicher wisse dies auch nur von Männern wie Daun und Laudon! Doch scheint in dieser Hinsicht jetzt so manches in Österreich zu geschehen, wie z. B. wenige Seiten später die von Gorge besprochene Biographie des Feldmarschall Radetzky von L. Smolle beweist.

4. Volkswirtschaftslehre und Verfassungskunde.

Für die Ausführung der Allerhöchsten Erlasse von 1889 und 1890 wollen der Schule den Weg weisen einmal R. Petersdorff in seiner, aus einer Königsgeburtstagsrede hervorgegangenen Schrift über *Die sozialen Gegensätze und ihre Ziele* und J. J. Sachse in *Des Lehrers Rüstzeug im Kampfe der Schule gegen die Sozialdemokratie.* Die zuerst genannte Schrift soll nicht nur Bedenken beseitigen, die gegen die Erörterung sozialpolitischer Fragen vor Schülern überhaupt erhoben werden, sondern auch dem Lehrer das Wichtigste aus dem umfangreichen Stoffe andeuten, übersichtlich zusammenstellen, angemessen beleuchten und ihm so einen Anhalt bieten, an dessen Hand er den Stoff nach Bedürfnis gestalten kann. Sie zerfällt in 6 Abschnitte. Der erste bringt eine kurze Übersicht über die wichtigsten Grundsätze der Sozialdemokratie bis Marx, der zweite und dritte soll die Durchführung der vollen politischen und sozialen Gleichheit als unmöglich erweisen, einmal aus Gründen der Vernunft, dann aber aus den Ergebnissen der geschichtlichen Erfahrung. Der vierte Teil beschäftigt sich dem gegenüber mit den positiven Leistungen der menschlichen Gesellschaft, den Verdiensten der Hohenzollern auf diesen Gebieten, der fünfte mit der von Bebel in Aussicht gestellten Zerstörung der jetzigen Staats- und Gesellschaftsform und ihren Folgen, der letzte endlich bespricht die Aufgaben, die zur friedlichen Lösung der sozialen Frage dem Staate, der Kirche, der Schule und dem Hause gestellt sind. Nach dem Urteil von P. Weyland erfüllt die Schrift, getragen von der Liebe zur Jugend und zum Vaterlande, durchaus die Aufgabe, die sie sich gestellt hat, und verdient warm empfohlen zu werden. Die zweitgenannte Schrift wird von E. Huckert den Lehrern an höheren wie an niederen Schulen empfohlen.

Die Schwierigkeiten, die sich der Volkswirtschaftslehre im Unterricht entgegenstellen, und die Mittel, sie zu überwinden, bespricht kurz A. de Foville.

Die *Elemente der Volkswirtschaftslehre* von W. Neurath sind in zweiter Auflage erschienen. Der Verfasser, Professor an der k. k. Hochschule für Bodenkultur in Wien, hat den Leitfaden, den die erste Auflage bildete, jetzt zu einem Lehrbuche umgestaltet. Er giebt zuerst eine kurze Einleitung über Bedeutung und Methode der Nationalökonomie, dann die Geschichte der Volkswirtschaftslehre (S. 7—53) und hierauf das System der Volkswirtschaftslehre selbst (S. 54—432). Der geschichtliche Teil

gliedert sich nach einem kurzen Überblick über die ältere Zeit in Merkantilismus, Physiokraten, Smiths System, Malthus und Ricardo, Carey und Bastiat, das neuere Zollschutzsystem, die sozialistische Lehre und die historisch-ethische Nationalökonomie und schliefst mit der Wiener Schule der abstrakten Nationalökonomie. Der zweite Teil zerfällt in drei grofse Abschnitte: die Produktion, den Verkehr oder Umlauf, die Verteilung der Güter, die ihrerseits dann weiter gegliedert werden. Sehr wichtig ist die „Schlufsbetrachtung" (S. 482—497), die sich mit den wirtschaftlichen Krisen und den damit zusammenhängenden Fragen beschäftigt. „Der Verfasser war bemüht, in diesem Buche trotz aller Kürze und Knappheit leichtfafsliche Darstellung mit wahrer Wissenschaftlichkeit des Inhalts zu vereinigen. Auf drei Punkte hat er besonderen Nachdruck gelegt. Erstens, dafs wir befreit werden von der allzu gewohnten Verwechslung zwischen dem, was Reichtum, wirtschaftlicher Wert, Produktion, Kosten, Kapital als geschäftliche, äufsere Erscheinungen sind, und dem, was sie ihrem wahrhaft natürlichen und sozialen Wert nach zu bedeuten haben. Zweitens, dafs wir uns gewöhnen, den organischen Zusammenhang und die soziale Bedeutung der volkswirtschaftlichen Thatsachen stets vor Augen zu halten, und dafs wir drittens bei der ethischen Beurteilung volkswirtschaftlicher Einrichtungen uns nicht einseitig an gewisse Regeln und Axiome der Moral und des Rechtes halten dürfen, sondern stets auch die gesamte historische und politische Aufgabe oder Mission der Gesellschaft und des Staates mit in Betracht zu ziehen haben." Das Buch ist jetzt so gestaltet, dafs „der Text, welcher das Elementarste und Notwendigste enthält, mit solcher Anschaulichkeit dargestellt ist, dafs er auch dem sich selbst unterrichtenden Anfänger verständlich werden wird. Die in kleinerem Druck beigefügten Teile enthalten einerseits Ergänzungen und Ausführungen, die je nach der sachlichen Richtung der Schule und der Bildungsstufe der Schüler zu benutzen sind, sowie anderseits Untersuchungen, die einem vertiefteren Studium, sowie der Fortentwicklung in der wissenschaftlichen Forschung Dienste zu leisten geeignet sein dürften." Aber auch für das Nachschlagen macht das über 20 Seiten umfassende genaue Inhaltsverzeichnis, zumal es an den einzelnen Stellen auf die weiter in Betracht kommenden Abschnitte verweist, das Buch sehr wohl verwendbar.

Ganz vortrefflich für eine erste Orientierung auf dem Gebiete ist der *Leitfaden für den Unterricht in der Handelslehre* von J. Stahlmann. Der Verfasser, Direktor der Allgemeinen Handelslehranstalt in Augsburg, hat ihn zunächst als Lehrbuch für die Schüler dieser Anstalt bestimmt, und zwar so, dafs er das Gerippe bildet, dem durch den Vortrag des Lehrers eine anziehende und leichtverständliche Form zu verschaffen ist. Auf 50 Seiten bietet er die Grundzüge der Volkswirtschaft. Dann folgen auf 5 Seiten Mengen- und Wertmafs, auf 30 Seiten — der Bestimmung entsprechend — die Wechsellehre. Daran schliefst sich die Besprechung der Geldanweisungen und Stempelgesetze, dann auf etwa 30 Seiten die

Bestimmungen des deutschen Handelsrechtes. Den Beschlufs macht ein 6 Seiten umfassendes Verzeichnis kaufmännischer, bis dahin noch nicht erklärter Ausdrücke. Der Verfasser bietet bei billigem Preise (1,50 Mk.) eine Fülle gut geordneten und fafslich dargestellten Stoffes auf diesem Gebiete und macht so das Büchlein zu einer für jeden Gebildeten überaus nützlichen und wertvollen Gabe.

Gleichfalls aus der praktischen Thätigkeit an einer ähnlichen Anstalt erwachsen ist das *Lehrbuch der Handelskunde für Real- und Handelsschulen* von S. Heilmann. Der Verfasser hat das Manuskript autographiert den Schülern in die Hände gegeben und danach unterrichtet. Erst nachdem er die wünschenswerten Erfahrungen damit gemacht, hat er das Buch herausgegeben. Es zerfällt in 2 Bände. Der erste enthält das kaufmännische Rechnen und die Wechsellehre, der zweite die Buchführung. Beide enthalten — und darin liegt offenbar einer der Hauptvorzüge des Werkes — eine Fülle von Aufgaben, deren Lösung von Schülern derartiger Anstalten und Handelsbeflissenen überhaupt zu fordern und zu erwarten ist. Gerade diese Seite aber verleiht dem augenscheinlich sehr fleifsigen Werke den Charakter der Bestimmung für Spezialanstalten und schliefst eine Würdigung an dieser Stelle aus.

Der bereits bewährte *Grundrifs der Verfassung und Verwaltung in Preufsen und im Deutschen Reiche* von Graf Hue de Grais ist in dritter Auflage erschienen.

Ob solche Werke wie *Freiland* von Th. Hertzka in eine Schülerbibliothek gehören, scheint dem Ber. eine offene Frage zu sein. Das Buch hat einen sehr grofsen Erfolg gehabt, seit 1889 5 Auflagen, und dieser Staatsroman, der sich nach der Behauptung des Verfassers von all seinen Vorgängern dadurch unterscheidet, dafs er keine unbekannten und geheimnisvollen Kräfte und Eigenschaften des Menschen fingiert, sondern sich überall auf dem Boden der nüchternsten Wirklichkeit bewegt, soll ja binnen Kurzem die Probe auf seine Verwirklichung bestehen. Das bekannte Buch von Bellamy schien von den Schülern einer Berliner Prima ziemlich allgemein gelesen zu sein, und das Werk von Hertzka dürfte vor jenem so manchen Vorzug besitzen. Dagegen Bücher wie *Der kleine George* von Karl Schmidt, eine gemeinfafslich bearbeitete Darstellung des Werkes von Henry George, „Fortschritt und Armut“ — George sucht das Heilmittel für alle sozialen Schäden in der Umwandlung von Grund und Boden in Gemeingut und zwar ohne Entschädigung des Privatbesitzers — liegen bereits jenseits der Grenze.

Mittelschule in seinem Wissen stets parat haben mufs". Aber nicht nur in der allzu gleichmäfsigen Behandlung der verschiedenen Geschichtsepochen zeigt sich ihm die geringe Fähigkeit, das Wichtige von dem Unwichtigen zu unterscheiden, sondern auch darin, dafs man bei der Darstellung an und für sich wichtiger Zeitabschnitte bei Dingen verweilt, die für das endgiltige Ergebnis der Ereignisse von fast gar keinem Belange sind. Ausscheidung alles Nebensächlichen, Beschränkung auf die den Ausgang der grofsen Ereignisse wirklich bestimmenden Umstände und Begebenheiten hält er demnach für die zweite notwendige Bedingung eines fruchtbaren Unterrichts auf der oberen Stufe der Mittelschulen. Eingedenk des alten Satzes, dafs durch Ein Beispiel mehr erreicht wird als durch zehnmal wiederholte Lehre, skizziert der Verfasser kurz den Gang des Unterrichts in der Geschichte des sechzehnten Jahrhunderts und zeigt an einem ausgeführten Teile (die Reformation in Frankreich), in welchem Umfange er etwa den Schülern der Oberklassen den Stoff mitgeteilt wissen will. Aus eben denselben Gründen versucht J. Müller an einer anderen Stelle die Geschichte des Mittelalters nach einheitlichen Gesichtspunkten zu gliedern. Er verlangt, dafs man bei einer solchen Aufgabe vor allem über die Hauptziele, die herrschenden Tendenzen der einzelnen Zeiträume ins Klare komme. Ist dies erst gelungen, so wird es nicht schwer fallen, eine logisch unanfechtbare Gliederung der grofsen Geschichtsperioden zu gewinnen. Für das Mittelalter scheint ihm mafsgebend zu sein, dafs an die Stelle des untergehenden Heidentums im Abendlande das Christentum, im Morgenlande der Islam tritt. Die Aufgabe beider Religionen ist die, alle Lebensverhältnisse mit religiösen Ideen zu durchdringen, die Menschen im bewufsten Gegensatz zu der sinnlich-materiellen Richtung des Altertums in ihren Bestrebungen zum Transscendentalen hinzulenken. Gegenüber diesem Hauptziele des Mittelalters und den zur Erreichung desselben angewandten Mitteln verschwinden alle übrigen Bestrebungen dieser Geschichtsperiode. Man wird demnach bei der Gliederung mehr als bisher vom kirchengeschichtlichen Standpunkte ausgehen müssen. Als die wichtigsten Vorgänge innerhalb der beiden Religionssysteme während des Mittelalters erscheinen ihm folgende. Zuerst die Anerkennung des Christentums durch Konstantin den Grofsen. Mit ihm will er überhaupt die Geschichte des Mittelalters beginnen. Dann 300—600 die Ausbildung der Lehre von der Person Christi; von 600—900 die Entstehung einer grofsartigen Hierarchie in der abendländischen Kirche und die Entstehung und siegreiche Ausbreitung des Islams im Morgenland; von 900—1300 der Kampf des Papsttums mit dem Kaisertum um die Vorherrschaft in Europa und das Ringen der islamitischen Kulturvölker, der Araber und Perser, mit den christlichen Kulturvölkern einerseits um die Herrschaft im Orient, mit den bildungsfeindlichen türkisch-mongolischen Völkern andererseits um die Erhaltung der Kultur; endlich von 1300—1500 die Hintanhaltung von Reformen in der verweltlichten abendländischen Kirche seitens der Hierarchie und die Aufrichtung einer reinen Soldatenherrschaft

durch die Osmanen an Stelle der untergegangenen Kulturstaaten der Araber und Byzantiner. Ihnen entsprechend entwirft er dann eine ausgeführte Gliederung der Geschichte des Mittelalters.

In einem Aufsatze *Über den zukünftigen Unterricht in der neuesten Geschichte* verlangt O. Lorenz, dafs jedermann, der die höheren Schulen besucht hat, einen klaren Einblick in den heutigen politischen Zustand von Europa erhalten haben mufs, so dafs ihm die inneren Verhältnisse und äufseren Beziehungen von jedem dieser Staaten geläufig sind. Von der Universität ist diese Leistung nicht zu erwarten. Denn nur ein sehr kleiner Prozentsatz der Studierenden hört überhaupt geschichtliche Kollegia — in seinem bekannten Buche hatte er zehn Prozent hierfür herausgerechnet — und „weit über 10 000 Studenten, die einst in Staat, Kirche und Gesellschaft entscheidende Stellungen einnehmen werden, betrachten ihr gesamtes geschichtliches Wissen mit dem Abgang von der Mittelschule für abgeschlossen und denken nicht entfernt daran, sich während ihres Universitätsstudiums „weiter auszubilden". Er verweist hierbei auf Österreich, wo wenigstens bei den Juristen die österreichische Geschichte zu einem Gegenstande der Staatsprüfung gemacht worden ist, nachdem die blofse Vorschrift, geschichtliche Kollegia zu hören, ohne Früchte geblieben war. „Seine geschichtliche Bildung erwirbt demnach der gebildete Deutsche auf dem Gymnasium, und sofern ihm diese Bildung durch einen planmäfsigen Unterricht vermittelt werden soll, nur auf dem Gymnasium." Folglich müssen hier die Bedürfnisse in Rechnung gezogen werden, die das heutige öffentliche und politische Leben mit sich bringt. Die Regierungen aber werden zu erwägen haben, wie sie Lehrer gewinnen, die einer so wichtigen und täglich wichtiger werdenden Aufgabe gewachsen sind, ganz abgesehen davon, ob jetzt überhaupt die Lehrer vorhanden sind, die diese neueste Geschichte selber halbwegs genügend wissen und daher einigermafsen zu lehren verstehen. Lorenz spricht sich für die Trennung von Philologie und Geschichtsstudium — die erstere ist dem zweiten nicht blofs nicht nützlich, sondern schädlich — und für die Trennung der unheimlich altertümlichen Ehe zwischen beiden in Schuleinrichtungen und Prüfungsordnungen aus. In erster Linie wird sich der Student der neueren Geschichte als ein Fachverwandter der staatswissenschaftlichen Fakultät betrachten müssen, wenn er planmäfsig seine Bildung anstrebt. Das moderne politische Leben beruht auf drei grofsen Grundlagen, auf Volkswirtschaft, auf Staats- und auf Völkerrecht, und von keinem dieser grofsen Wissenszweige vermag der neuere Geschichtsforscher einen Augenblick abzusehen. Wenn die Schulbehörden Verbindungen mehrerer Fächer fordern müssen, sind nach seiner Ansicht dazu die neueren Sprachen oder die Erdkunde, auch in Verbindung mit einem Teil der Naturwissenschaften, weit passender und leichter zu bewältigen als das grofse, eigenartige und ganz abseits liegende Gebiet der klassischen Philologie.

E. Tomanek weist darauf hin, dafs die meisten Arbeiten, die

Grundzüge für die Methodik unseres Faches aufstellen wollen, die Geschichte immer noch zu sehr als blofse Gedächtnissache ansehen. Der Lehrer darf nicht dabei stehen bleiben, dafs die Schüler sich die einzelnen geschichtlichen Thatsachen schnell und sicher aneignen und zu einer gewissen Übersicht über sie gelangen; es ist das nur die eine Hälfte seiner Aufgabe, die zu der erziehenden Arbeit blofs vorbereitet. Es mufs nunmehr eine eingehende Vertiefung in das Einzelne unter Vergegenwärtigung des Ganzen folgen, um eine genauere Kenntnis, eine gründlichere Einsicht in den Gang der Geschichte den Schülern zu vermitteln und in ihnen ein wahrhaftes, nachhaltiges Interesse an den menschlichen Dingen und ihrer Entwicklung zu erregen und zu nähren. Dies ist nicht durch eine bestimmte Methode zu erreichen — die Persönlichkeit steht über einer jeden bestimmten Methode. Daher will Tomanek sich nur über die Grundsätze aussprechen und zeigen, wie Psychologie, Ethik und Logik in den Dienst des Geschichtsunterrichts gestellt werden müssen. Die nun folgende lehrreiche Besprechung ist gewissermafsen eine Ergänzung und Vertiefung einer früheren Arbeit (vgl. Jb. IV, VIII, S. 8—9).

Über den Geschichtsunterricht an den lateinlosen höheren Schulen hat E. F. Riemann auf der zweiten Hauptversammlung des Vereins zur Förderung dieser Schulgattung (1890) einen Vortrag gehalten, in dem er dafür eintritt, dafs der biographische Unterricht in den beiden untersten Klassen ein vaterländischer sein mufs, dafs in Sexta mit dem Grofsen Kurfürsten begonnen wird und die zur Verfügung stehenden 40 Stunden in der Weise verwandt werden, dafs auf den ebengenannten Fürsten 9, auf den grofsen König 10, auf die Befreiungskriege 7 und auf die Wiederaufrichtung des Deutschen Reiches 14 Stunden kommen. Für Quinta verlangt er deutsche Geschichte von Armin bis Johann Sigismund von Brandenburg im biographischen Gewande in 30 Stunden; die letzten 10 Stunden könnten auf die Sagen aus dem Altertum verwandt werden, gewissermafsen als Übergang nach Quarta. In der Gestaltung des unteren Kursus (IV—U II) sind seine Wünsche inzwischen durch die Lehrpläne erfüllt. Im oberen Kursus will er Kulturgeschichte vor der Kriegsgeschichte bevorzugen, in Obersekunda Altertum und Mittelalter erledigen, so dafs Prima für neue und neueste Geschichte bleibt.

3. Schriften über einzelne Fragen und Aufgaben des Geschichtsunterrichts.

Mit der antiken Sage in Sexta beschäftigt sich W. Enoch. Er tritt für deren Beibehaltung ein. Freilich verkennt er nicht, dafs an sich vieles für die Aufnahme der deutschen Sage in das Pensum der Sexta spricht. Nicht nur knüpft sie leicht und bequem an das Märchen in der Septima an, sondern auch nach oben hin bietet sich ein ähnlicher Vorteil: der Unterricht in der alten Geschichte in Quarta würde durch die antike Sage in Quinta unmittelbar vorbereitet werden. Es kommt noch hinzu, dafs di[e]

deutsche Sage in Sexta sich leicht und zweckmäfsig mit der Heimatkunde in Verbindung setzen läfst — wenigstens an sehr vielen Orten, aufserdem aber der wichtige Gesichtspunkt, dafs gar nicht früh genug des Knaben Geist und Gemüt von vaterländischen Dingen erfüllt werden kann. Trotzdem ist er dafür, dafs in Sexta antike Sage gelehrt wird. Aufser dem Zusammenhange der verschiedenen Klassenpensa desselben Faches, in diesem Falle dem Zusammenhange des Geschichtsunterrichtes in allen Klassen, ist noch ein anderer zu beachten, der von gleicher, wenn nicht von gröfserer Wichtigkeit ist, der Zusammenhang der verschiedenen Gegenstände, die in der Klasse neben einander gelehrt werden. Die Sexta ist vor allem Lateinklasse. Der lateinische Unterricht hat eine formale und eine stoffliche Seite; für beide aber dienen nicht getrennte Mittel. Mag man die Sprache von vornherein an zusammenhängenden Stücken oder an einzelnen Sätzen lernen, der Inhalt, der in den lateinischen Worten geboten wird, darf dem Schüler nicht unverständlich sein oder wenigstens, er darf ihm nicht unverständlich bleiben. Man mufs daher den Stoff aus einem Gebiete nehmen, das mit dem Latein zugleich ein Unterrichtsgegenstand der Sexta ist. Weiter aber darf nur ein solcher Stoff für das Lateinische benutzt werden, dem das römische Gewand pafst, und das ist eben der antike Sagenstoff. Die Beschäftigung des Sextaners mit der antiken Sage schliefst sich vortrefflich an die Märchenwelt an, in die er eingeführt wurde; sie tritt in die innigste und leichteste Verbindung mit dem deutschen Unterricht, wenn sie, wie dies ja thatsächlich der Fall ist, im Lesebuche Aufnahme gefunden hat. Stellen wir die antike Sage in den Mittelpunkt des Lehrplans dieser Klasse, so erhalten wir die schönste, innigste und natürlichste Verbindung aller Lehrgegenstände untereinander.

O. Frick giebt bei der Besprechung des Sagen- und Märchenbuches von Schmidt-Flofs, das er völlig verwirft, sehr wertvolle Winke über den erziehlichen Wert der verschiedenen Sagen, ferner für die Verteilung auf die verschiedenen Stufen und erklärt die Gestaltung eines heimatkundlichen, vaterländischen Lesebuches für die Unterstufe für eine wichtige Frage, mit der in nächster Zeit die Lehrerwelt sich zu beschäftigen haben wird.

Die Bedeutung des neu aufgefundenen Werkes des Aristoteles für die Mittelschule bespricht A. Bauer in einem wertvollen Vortrage und erklärt sich für die Lektüre des ersten Teiles (c. 1—41) im Urtext. Er entwirft sodann ein Bild von der Verfassungsentwicklung Athens und geht auf die chronologischen Fragen des fünften Jahrhunderts ein, die sich aus der Politeia ergeben.

In einem Vortrage über *Altertum und Gegenwart im Unterricht* weist Redslob unter anderem auf den Nutzen hin, der aus der Heranziehung von Moltkes Werk über die Türkei sich für die Berichte der Anabasis und Ciceros Rede für das Kommando des Pompejus ergiebt.

Über die Verwertung der Münzen, vorzüglich antiker Münzen für den Unterricht handeln drei Arbeiten. V. v. Renner erklärt, dafs eine zweckmäfsig angelegte und richtig beschriebene Münzensammlung für den

Schüler ein Bilderbuch und ein Repetitorium der Weltgeschichte sein kann, und giebt wertvolle Winke für die Erwerbung und Einrichtung einer solchen. Doch warnt er vor einer Behandlung der Numismatik als Wissenschaft in der Mittelschule. Er selbst hatte eine sehr reiche Sammlung von Münzen und Medaillen während der Verhandlungstage des vierten Deutsch-österreichischen Mittelschultages zur Besichtigung gestellt. In der Debatte wurde anerkannt, dafs für Schulzwecke gute Kopieen denselben Wert besitzen wie Originale. Die archäologische Kommission für österreichische Gymnasien hat bereits geeignete antike Münzen aus den kaiserlichen Sammlungen mit Unterstützung der betreffenden Kustoden und Direktoren ausgewählt und galvanoplastische Nachbildungen anfertigen lassen.

W. Kubitschek, der hierbei besonders thätig gewesen war, hat einen Text zu der Sammlung verfafst, der über die ausgewählten Münzen und ihren geschichtlichen und metrologischen Zusammenhang dem Lehrer, bezw. auch den Schülern kurze Auskunft erteilt. Es sind 19 Seiten sehr kleinen Druckes, in denen er über die Münzprägungen des Altertums eine Übersicht bietet, keineswegs eine blofse Besprechung der im Kästchen befindlichen Münzen liefert. Eine Abbildung dieser Münzen in Vorder- und Rückseite ist dem Heftchen beigegeben.

Einen ähnlichen praktischen Zweck hat, freilich für ein engeres Gebiet, nur für römische Münzen, während jenes Kästchen — das übrigens 25 Gulden kostet — griechische und römische Münzen enthält, O. Kohl im Auge. Seit dem ersten archäologischen Pfingstkursus der Rheinprovinz hat man dort begonnen, das vorhandene Material namentlich in Privatsammlungen festzustellen und, soweit möglich, geordnete Sammlungen zu schaffen. Kohl will nun für Kollegen, die nicht an solchen Kursen teilgenommen haben und nicht mit römischen Münzen vertraut sind, „eine Zusammenstellung geben, welche Münzen aus der grofsen Masse besonders den Schülern gezeigt zu werden verdienen und welche überhaupt beschafft werden können“. In Hinsicht auf die beschränkten Mittel der Anstalten nennt er auch immer die Preise (in Franken). Goldmünzen, sowie auch Schau- oder Gedenkmünzen aus Silber oder Kupfer sind ihres hohen Preises wegen unberücksichtigt geblieben. Er giebt nun an, in welchen Klassen und wie man Münzen zeigen und besprechen soll, nennt gröfsere Münzhandlungen, die Hauptwerke über römisches Münzwesen, zählt die Familien auf, deren Glieder während der republikanischen Zeit Münzen geprägt haben, die Götter, deren Bilder auf den Münzen erscheinen, geht dann zu den Kaisermünzen über und schliefst mit Angabe der Prägestätten unter Diokletian. Das fleifsige, 70 Seiten umfassende Werkchen erscheint für die Zwecke, die es verfolgt, sehr praktisch und dankenswert.

Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartschen Grundsätzen bieten R. Staude und A. Göpfert. Der vorliegende zweite Teil, von dem Letztgenannten gearbeitet, schliefst sich an ein Lesebuch (68 Seiten kleinsten Formates) an, das von Armin bis zu Otto dem Grofsen reicht und

auf den Teil folgt, der die Thüringer Sagen und die Nibelungen enthält. Die 40 Stücke sind möglichst den Quellen entnommen, doch auch der modernen Dichtung (z. B. S. 35 Kaiser Otto und Heinrich, das bekannte Gedicht v. Mühlers, S. 29 Heinrich der Vogelsteller von Vogel u. a. m.) und im Lesebuche chronologisch geordnet. Bestimmt sind sie für elfjährige Knaben und Mädchen. Die *Präparationen* umfassen 147 Seiten recht grofsen Formates und bieten den Stoff in folgender Ordnung: Heinrich I, Otto der Grofse, Karl der Grofse, Bonifaz, Chlodwig, Armin und die Völkerwanderung. Diese so umfangreichen Präparationen sollen aber nur ein Hilfsmittel für die selbständige Vorbereitung des Lehrers sein, keine Musterpräparationen. Sie wollen den Stoff nicht blofs vortragen und auswendig lernen lassen, sondern unter möglichstem Anschlufs an Quellenstücke ihn dem Zöglinge nahe bringen, in gemeinsamer Arbeit mit ihm durchdringen, den Schüler in das Verständnis der psychologischen und ethischen Verhältnisse einführen. Etwas mehr historische Genauigkeit würde dabei nicht schaden. Dafs von Kaiser Konrad I gesprochen wird und „Wie Heinrich der Vogelsteller ein Kaiser wurde“, ist nicht schön.

Über *Quellen im Geschichtsunterrichte* handelt A. Rude und zwar mit Bezug auf die Volksschule und mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Er fordert, dafs die Darbietung des geschichtlichen Stoffes, sowohl des politischen wie des kulturgeschichtlichen, neben der darstellenden Form wesentlich durch das Lesen von Quellen seitens der Schüler erfolge. Denn dieses Verfahren schliefse mehr als jedes andere den Vorzug epischer Breite und Anschaulichkeit der Darstellung in sich, nehme die Selbstthätigkeit der Schüler in hervorragendem Mafse in Anspruch und gewöhne sie daran, selbständig zu lesen und die Belehrung an den Quellen zu suchen. Der Vortrag des Lehrers tritt der Erarbeitung des Stoffes aus den Quellen ergänzend zur Seite. Abgerundete Quellenstücke verdienen den Vorzug vor Quellensätzen, doch können letztere zur Ergänzung jener verwendet werden. Er giebt in seinem Aufsatze zugleich eine Übersicht über die Geschichte dieser Frage, über die wichtigsten Quellenbücher — Schillings Sonderschrift ist ihm entgangen — und über die Frage nach der Aufnahme der Kulturgeschichte.

Dafür, dafs die Unwissenheit in der neuesten Geschichte keine nur der deutschen Jugend eigentümliche Eigenschaft ist, verweist E. Scholz auf die Erfahrungen, die der Pariser Schulinspektor Delapierre bei den Prüfungen der Einjährig-Freiwilligen und bei den aus der Volksschule Abgehenden gemacht hat. Er sieht die Thatsache in der Fülle des Stoffes begründet und verlangt Vereinfachung durch die Wissenschaft; dann erst könne die Schule folgen.

Für Österreich speziell ist zuerst eine Ministerialverordnung vom 24. Mai an sämtliche k. k. Landesschulbehörden zu erwähnen, durch die der Lehrplan und die Instruktion für den Unterricht in Geographie und Geschichte am Untergymnasium abgeändert wird. Als Lehrziel wird aufser der Kenntnis der Sagen, der hervorragendsten geschichtlichen Per-

sonen und Begebenheiten genauere Kenntnis der Hauptmomente der Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie und Einprägung eines Grundstockes unentbehrlicher Jahreszahlen bezeichnet. Der Lehrstoff ist möglichst in Form von Erzählungen zu übermitteln. Die erste Klasse hat nur ein geographisches Pensum, die zweite in zwei wöchentlichen Stunden die antiken Sagen und die wichtigsten Personen und Begebenheiten aus der griechischen und römischen Geschichte, die dritte Klasse in drei wöchentlichen Stunden (abwechselnd Geographie und Geschichte) das Mittelalter mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie, die vierte endlich die Neuzeit, doch so, dafs auch hier die Geschichte der eben genannten Monarchie den Hauptinhalt des Unterrichtes bildet — im ganzen nur geringfügige Änderungen des Lehrplanes von 1884, aber in der Richtung der preufsischen Reformen. — Die Stellung der Geschichte an den österreichischen Gymnasien in der Theresianischen Epoche veranschaulicht S. Gorge durch die Mitteilung der damaligen Bestimmungen. – F. Blumentritt endlich bespricht *Das dynastische Gefühl und den Geschichtsunterricht an den Mittelschulen.* Ausgehend von den Strömungen, die sich im Deutschen Reiche gegen den bisherigen Betrieb des Geschichtsunterrichtes geltend machen, dem Kampfe gegen die Vorherrschaft der altklassischen Philologie, für einen nationalen Charakter und für die Anhänglichkeit an die Dynastie im Kampfe gegen die Sozialdemokratie, meint er, für die Österreicher sei das dynastische Moment das wichtigste. In keinem anderen Staate der Welt bilde die Dynastie, die Person des Monarchen in der Weise das den Staat erhaltende Element wie in Österreich. Auf nationalem Gebiete müsse der Lehrer sich so vorsichtig benehmen als nur möglich, um ja nicht in den Verdacht zu kommen, politische und nationale Strömungen durch die Schulwände durchsickern zu lassen. Blumentritt weist darauf hin, dafs in Preufsen das dynastische Moment im Unterricht immer besonders stark betont worden ist, dafs alles konsequent auf Ein Ziel hinstrebe: Preufsens Dynastie, Preufsens Heer, Preufsens Geschichte überhaupt zu glorifizieren und in den Preufsen das Gefühl unbegrenzten Vertrauens auf die Begabung und Tüchtigkeit seiner Herrscher und die Geschicke seines Landes wachzurufen und zu erhalten. Die österreichischen Lehrbücher dagegen gäben verhältnismäfsig wenig von der Heimatgeschichte, vor allem fehle es ihnen an der nötigen Wärme der Darstellung — er stellt hier seltsamerweise spanische Lehrbücher als nachahmenswert hin. Und doch lasse sich viel dynastisches Kapital aus der Geschichte Österreichs gewinnen und vor allem auch die Kaisergeburtstagsfeier wie in Preufsen hierfür gestalten. Er verlangt nachdrückliche Pflege der österreichischen Geschichte seit 1526 — denn erst seit dieser Zeit gebe es eine solche — je weiter, desto intensiver. Die Unwissenheit der Österreicher in der neuesten Geschichte sei jedem bekannt. Der erforderliche Raum soll durch gehörige Verkürzung der alten Geschichte beschafft werden. Er will auch für Anschauung sorgen; Bilder des Regenten, der früheren Herrscher, der be-

ɜutendsten Feldherren sollten in den Klassenzimmern sein — in Preufsen isse jedes Kind, wie Seydlitz, Zieten ausgesehen habe; welcher Öster-ɩicher wisse dies auch nur von Männern wie Daun und Laudon! Doch :heint in dieser Hinsicht jetzt so manches in Österreich zu geschehen, ie z. B. wenige Seiten später die von Gorge besprochene Biographie des eldmarschall Radetzky von L. Smolle beweist.

4. Volkswirtschaftslehre und Verfassungskunde.

Für die Ausführung der Allerhöchsten Erlasse von 1889 und 1890 ollen der Schule den Weg weisen einmal R. Petersdorff in seiner, as einer Königsgeburtstagsrede hervorgegangenen Schrift über *Die sozialen Gegensätze und ihre Ziele* und J. J. Sachse in *Des Lehrers Rüstzeug im Kampfe der Schule gegen die Sozialdemokratie.* Die aerst genannte Schrift soll nicht nur Bedenken beseitigen, die gegen die ɪrörterung sozialpolitischer Fragen vor Schülern überhaupt erhoben weren, sondern auch dem Lehrer das Wichtigste aus dem umfangreichen ·toffe andeuten, übersichtlich zusammenstellen, angemessen beleuchten und hm so einen Anhalt bieten, an dessen Hand er den Stoff nach Bedürfnis ·estalten kann. Sie zerfällt in 6 Abschnitte. Der erste bringt eine kurze Übersicht über die wichtigsten Grundsätze der Sozialdemokratie bis Marx, ler zweite und dritte soll die Durchführung der vollen politischen und ·ozialen Gleichheit als unmöglich erweisen, einmal aus Gründen der Vernunft, dann aber aus den Ergebnissen der geschichtlichen Erfahrung. Der vierte Teil beschäftigt sich dem gegenüber mit den positiven Leistungen ler menschlichen Gesellschaft, den Verdiensten der Hohenzollern auf diesen Gebieten, der fünfte mit der von Bebel in Aussicht gestellten Zerstörung ler jetzigen Staats- und Gesellschaftsform und ihren Folgen, der letzte endlich bespricht die Aufgaben, die zur friedlichen Lösung der sozialen Frage dem Staate, der Kirche, der Schule und dem Hause gestellt sind. Nach dem Urteil von P. Weyland erfüllt die Schrift, getragen von der Liebe zur Jugend und zum Vaterlande, durchaus die Aufgabe, die sie sich gestellt hat, und verdient warm empfohlen zu werden. Die zweitgenannte Schrift wird von E. Huckert den Lehrern an höheren wie an niederen Schulen empfohlen.

Die Schwierigkeiten, die sich der Volkswirtschaftslehre im Unterricht entgegenstellen, und die Mittel, sie zu überwinden, bespricht kurz A. de Foville.

Die *Elemente der Volkswirtschaftslehre* von W. Neurath sind in zweiter Auflage erschienen. Der Verfasser, Professor an der k. k. Hochschule für Bodenkultur in Wien, hat den Leitfaden, den die erste Auflage bildete, jetzt zu einem Lehrbuche umgestaltet. Er giebt zuerst eine kurze Einleitung über Bedeutung und Methode der Nationalökonomie, dann die Geschichte der Volkswirtschaftslehre (S. 7—53) und hierauf das System der Volkswirtschaftslehre selbst (S. 54—432). Der geschichtliche Teil

gliedert sich nach einem kurzen Überblick über die ältere Zeit in Merkantilismus, Physiokraten, Smiths System, Malthus und Ricardo, Carey und Bastiat, das neuere Zollschutzsystem, die sozialistische Lehre und die historisch-ethische Sozialökonomie und schliefst mit der Wiener Schule der abstrakten Nationalökonomie. Der zweite Teil zerfällt in drei grofse Abschnitte (die Produktion, den Verkehr oder Umlauf, die Verteilung der Güter), die ihrerseits dann weiter gegliedert werden. Sehr wichtig ist die „Schlufsbetrachtung“ (S. 432—487), die sich mit den wirtschaftlichen Krisen und den damit zusammenhängenden Fragen beschäftigt. „Der Verfasser war bemüht, in diesem Buche trotz aller Kürze und Knappheit leichtfafsliche Darstellung mit wahrer Wissenschaftlichkeit des Inhalts zu vereinigen. Auf drei Punkte hat er besonderen Nachdruck gelegt. Erstens, dafs wir befreit werden von der allzu gewohnten Verwechslung zwischen dem, was Reichtum, wirtschaftlicher Wert, Produktion, Kosten, Kapital als geschäftliche, äufsere Erscheinungen sind, und dem, was sie ihrem wahrhaft natürlichen und sozialen Wert nach zu bedeuten haben. Zweitens, dafs wir uns gewöhnen, den organischen Zusammenhang und die soziale Bedeutung der volkswirtschaftlichen Thatsachen stets vor Augen zu halten, und dafs wir drittens bei der ethischen Beurteilung volkswirtschaftlicher Einrichtungen uns nicht einseitig an gewisse Regeln und Axiome der Moral und des Rechtes halten dürfen, sondern stets auch die gesamte historische und politische Aufgabe oder Mission der Gesellschaft und des Staates mit in Betracht zu ziehen haben.“ Das Buch ist jetzt so gestaltet, dafs „der Text, welcher das Elementarste und Notwendigste enthält, mit solcher Anschaulichkeit dargestellt ist, dafs er auch dem sich selbst unterrichtenden Anfänger verständlich werden wird. Die in kleinerem Druck beigefügten Teile enthalten einerseits Ergänzungen und Ausführungen, die je nach der sachlichen Richtung der Schule und der Bildungsstufe der Schüler zu benutzen sind, sowie anderseits Untersuchungen, die einem vertiefteren Studium, sowie der Fortentwicklung in der wissenschaftlichen Forschung Dienste zu leisten geeignet sein dürften.“ Aber auch für das Nachschlagen macht das über 20 Seiten umfassende genaue Inhaltsverzeichnis, zumal es an den einzelnen Stellen auf die weiter in Betracht kommenden Abschnitte verweist, das Buch sehr wohl verwendbar.

Ganz vortrefflich für eine erste Orientierung auf dem Gebiete ist der *Leitfaden für den Unterricht in der Handelslehre* von J. Stahlmann. Der Verfasser, Direktor der Allgemeinen Handelslehranstalt in Augsburg, hat ihn zunächst als Lehrbuch für die Schüler dieser Anstalt bestimmt, und zwar so, dafs er das Gerippe bildet, dem durch den Vortrag des Lehrers eine anziehende und leichtverständliche Form zu verschaffen ist. Auf 50 Seiten bietet er die Grundzüge der Volkswirtschaft. Dann folgen auf 5 Seiten Mengen- und Wertmafs, auf 30 Seiten — der Bestimmung entsprechend — die Wechsellehre. Daran schliefst sich die Besprechung der Geldanweisungen und Stempelgesetze, dann auf etwa 30 Seiten die

Bestimmungen des deutschen Handelsrechtes. Den Beschlufs macht ein 6 Seiten umfassendes Verzeichnis kaufmännischer, bis dahin noch nicht erklärter Ausdrücke. Der Verfasser bietet bei billigem Preise (1,50 Mk.) eine Fülle gut geordneten und fafslich dargestellten Stoffes auf diesem Gebiete und macht so das Büchlein zu einer für jeden Gebildeten überaus nützlichen und wertvollen Gabe.

Gleichfalls aus der praktischen Thätigkeit an einer ähnlichen Anstalt erwachsen ist das *Lehrbuch der Handelskunde für Real- und Handelsschulen* von S. Heilmann. Der Verfasser hat das Manuskript autographiert den Schülern in die Hände gegeben und danach unterrichtet. Erst nachdem er die wünschenswerten Erfahrungen damit gemacht, hat er das Buch herausgegeben. Es zerfällt in 2 Bände. Der erste enthält das kaufmännische Rechnen und die Wechsellehre, der zweite die Buchführung. Beide enthalten -- und darin liegt offenbar einer der Hauptvorzüge des Werkes -- eine Fülle von Aufgaben, deren Lösung von Schülern derartiger Anstalten und Handelsbeflissenen überhaupt zu fordern und zu erwarten ist. Gerade diese Seite aber verleiht dem augenscheinlich sehr fleifsigen Werke den Charakter der Bestimmung für Spezialanstalten und schliefst eine Würdigung an dieser Stelle aus.

Der bereits bewährte *Grundrifs der Verfassung und Verwaltung in Preufsen und im Deutschen Reiche* von Graf Hue de Grais ist in dritter Auflage erschienen.

Ob solche Werke wie *Freiland* von Th. Hertzka in eine Schülerbibliothek gehören, scheint dem Ber. eine offene Frage zu sein. Das Buch hat einen sehr grofsen Erfolg gehabt, seit 1889 5 Auflagen, und dieser Staatsroman, der sich nach der Behauptung des Verfassers von all seinen Vorgängern dadurch unterscheidet, dafs er keine unbekannten und geheimnisvollen Kräfte und Eigenschaften des Menschen fingiert, sondern sich überall auf dem Boden der nüchternsten Wirklichkeit bewegt, soll ja binnen Kurzem die Probe auf seine Verwirklichung bestehen. Das bekannte Buch von Bellamy schien von den Schülern einer Berliner Prima ziemlich allgemein gelesen zu sein, und das Werk von Hertzka dürfte vor jenem so manchen Vorzug besitzen. Dagegen Bücher wie *Der kleine George* von Karl Schmidt, eine gemeinfafslich bearbeitete Darstellung des Werkes von Henry George, „Fortschritt und Armut“ — George sucht das Heilmittel für alle sozialen Schäden in der Umwandlung von Grund und Boden in Gemeingut und zwar ohne Entschädigung des Privatbesitzers -- liegen bereits jenseits der Grenze.

II. Lehrmittel.

I. Lehr- und Hilfsbücher in zusammenhängender Darstellung.

A. Vorbereitungsstufe.

Die *Geschichtsbilder* von A. Richter, ein *Hilfsbuch für de ersten Unterricht in der deutschen Geschichte*, haben verdiente Ane kennung gefunden und liegen bereits in zweiter Auflage vor. Es sin 15 Einzelbilder (1. Die alten Deutschen. 2. Das Christentum bei de Deutschen. 3. Karl der Grofse. 4. Heinrich I. 5. Der erste Kreuzzug 6. Friedrich Barbarossa. 7. Ritterleben im Mittelalter. 8. Rudolf vo Habsburg. 9. Die deutschen Städte im Mittelalter. 10. Die Erfindun der Schiefsgewehre und die Buchdruckerkunst. 11. Luther. 12. Der dreifsig jährige Krieg. 13. Friedrich der Grofse. 14. Die deutschen Befreiungs kriege. 15. Der Krieg von 1870 und 1871). Die Darstellung ist einfac klar und leicht fafslich. Die einzelnen Bilder sind zum Teil umfangreic und enthalten die Berichte von Zeitgenossen; so ist im siebenten Stück die Geschichte des Meier Helmbrecht und seines Sohnes, im zwölften de Bericht eines aus den Flammen Magdeburgs Geretteten, im dreizehnte der eines zum preufsischen Soldaten geprefsten Schweizers enthalten. Da Ganze umfafst 116 Seiten und empfiehlt sich auch äufserlich durch grofse stattlichen Druck.

Anders gestaltet ist *Das erste Geschichtsbuch* von Fr. Polac Seine Entstehung verdankt es dem Wunsche, den früher erschienenen Bücher des auf dem Gebiete des Geschichts- und deutschen Unterrichtes verdiente Verfassers, den „Geschichtsbildern“ und dem „Leitfaden“, ein in höhere Grade für neun- bis zehnjährige Kinder geeignetes Büchlein voranzuschicke und den von den preufsischen Behörden getroffenen Bestimmungen übe den Geschichtsunterricht. Es soll deshalb „wenig, aber anziehenden Sto enthalten, eine einfache Sprache reden, erläuternde Bilder dazu geben — 54 in den Text gedruckte Holzschnitte — an heimatliche Verhältniss anknüpfen, von der Gegenwart rückwärts schreiten, vaterländische, kultu geschichtliche und volkswirtschaftliche Gesichtspunkte möglichst berück sichtigen und auch der deutschen Sage zu ihrem Rechte verhelfen“. I dem dritten, vierten, fünften und letzten Punkte unterscheidet es sich vo dem eben angezeigten Buche Richters; beide stimmen darin überein, da sie für die Volksschule bestimmt sind. Es sind dreizehn Abschnitte vo recht verschiedenem Umfange: Kaiser Wilhelm II und die Gegenwart Kaiser Wilhelm I, der Gründer des Deutschen Reiches; Friedrich Wi helm III und die Befreiungskriege; Friedrich II, der Grofse und Preufse als Grofsmacht; Friedrich Wilhelm I, der Soldatenfreund; Friedrich I der erste König in Preufsen; Doktor Martin Luther; Kurfürst Friedrich und das Rittertum; Heinrich I; Bonifaz; Hermann und die alten Deutsche deutsche Sagen (Ludwig der Springer, Ludwig der Eiserne, die heilig Elisabeth, Friedrich Barbarossa, die Nibelungen). Jeder dieser grofse Teile ist wieder in kleinere Abschnitte gegliedert und enthält zu Anfan

die heimatkundlichen Anknüpfungspunkte und Hinweise auf die Spuren in dem Leben der Gegenwart. Die Einprägung soll nach des Verfassers Absicht durch mehrmaliges Lesen, stückweise und zusammenhängende Wiederholung und Beantwortung zusammenfassender Aufgaben erfolgen — für die höheren Schulen kommt dies natürlich nicht in Frage, da die Lehrpläne ausdrücklich den Anschlufs an ein Buch untersagen. F. Ohly hat eine sehr eingehende lesenswerte Besprechung des Büchleins geliefert, in der er die Vorzüge ins Licht stellt, doch auch die ihm noch anklebenden Mängel nicht verschweigt. Er fällt das Urteil, „dafs ‚das erste Geschichtsbuch‘ eine ganz ausgezeichnete Handhabe bietet, den so anziehenden und dankbaren, aber auch ebenso schwierigen und so leicht auf Abwege geratenden ersten Geschichtsunterricht wahrhaft anregend, herzerquickend und fruchtbringend zu gestalten. Nicht als ‚Lehr- und Lesebuch‘ wird das Werkchen in unseren Gymnasien Eingang finden können, aber es erscheint vortrefflich geeignet, dem mit diesem wichtigen Unterrichtszweige Betrauten den richtigen Weg zu weisen, ihm zu zeigen, wie er die Sache mit Erfolg anzugreifen und durchzuführen habe“.

Erwähnt werden kann in diesem Zusammenhange, dafs die *Vaterländische Geschichte* von J. C. Andrä von K. Ernst für preufsische Volksschulen neu bearbeitet worden ist. Den für die Mittelstufe der höheren Schulen bestimmten Lehrbüchern desselben Verfassers werden nunmehr *Sechs Farbendruckbilder zur deutschen Kulturgeschichte* beigegeben, die „mit historischer Treue und in genauer Berücksichtigung des Lehrzweckes dargestellt sind“. Sie zeigen eine germanische Ansiedlung, Kirchenbau im heidnischen Lande, Ausritt zum Kreuzzuge (Burg), eine deutsche Stadt des sechzehnten Jahrhunderts, eine vornehme Gesellschaft im Garten zur Rokokozeit, die erste Eisenbahn (Post). Es ist nicht abzusehen, weshalb nicht schon in der Sexta diese Abbildungen sich nützlich erweisen könnten.

Für die Lehrbücher von J. C. Andrä sind ferner jetzt die im vorigen Jahrgange (S. 26, Schriftenverzeichnis S. 40) aufgeführten *Provinzialgeschichten* vervollständigt und in einem stattlichen, durchpaginierten Bande gesammelt worden. Neu hinzugekommen sind Brandenburg, Posen, Hannover, Braunschweig, Rheinprovinz, Hohenzollernsche Lande, dann die 7 Kreise des Königreichs Bayern an Donau und Main sowie Anhalt. Die Herausgabe hat C. Schmelzer geleitet, von dem auch die bayerischen Kreise bearbeitet sind.

Von W. Schwahn ist ein Hilfsbuch für diese Stufe erschienen, *Erzählungen aus der Sage und Geschichte*, von dem Ber. eben nur den Titel mitteilen kann.

Die *deutschen Sagen und Geschichten* von J. Buschmann liegen bereits in vierter Auflage vor.

Von E. Boesser und Fr. Lindner ist ein *Vaterländisches Lesebuch* für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten herausgegeben worden, zunächst für die Kadettenhäuser bestimmt, aber nach Ansicht der

Verfasser auch für alle Anstalten mit ähnlichen Lehrplänen geeignet. ist ein Band von 500 Seiten, der nur Prosastücke enthält, da ihm e besondere „Vaterländische Gedichtsammlung“ folgen soll. Auch die anti und germanischen Götter- und Heldensagen sind grundsätzlich au schlossen worden. H. Schiller findet die Auswahl für die Durchführ und Verwirklichung der Konzentration gänzlich wertlos — die den zelnen Klassen zugewiesenen Lesestücke haben keine innere Verwa schaft unter sich und noch weniger Beziehung zu dem übrigen Unterri Für die Lehraufgabe der Quinta — die sagenhafte Vorgeschichte Griechen und Römer — enthält das Buch auch nicht eine Silbe. Günst urteilt er über die für die Tertien bestimmten Stücke. Anerkenn findet die taktvolle und zarte Weise, in der sich die Erweckung patriotischen Gefühls vollzieht.

Gleichfalls für die Vorbereitungsstufe und den unteren Kursus stimmt sind die *Bilder und Erzählungen aus der allgemeinen deutschen Geschichte* von K. Holdermann und R. Setzepfandt. erste Teil, der das Altertum enthält, ist im vorigen Jahrgange S. 27 sprochen; im zweiten und dritten Bändchen sind Mittelalter und Neuzeit gestellt. Die erste Ausgabe erschien 1887. Sie ist nach Angabe der Verfas um für paritätische Anstalten brauchbar zu sein, nach diesem Gesic punkte durchgesehen, aber auch im übrigen ziemlich durchgreifend gestaltet und die vaterländische Geschichte, besonders der neueren Z erweitert und vertieft worden. Auch diese Bearbeitung hält an der graphischen Methode fest, und die Übertragung der lateinischen Ci ins Deutsche, die Bilder der Kaiserinnen Augusta und Auguste Vict erinnern unter anderem daran, dafs die Bücher in erster Linie für hö Mädchenschulen bestimmt sind. Ein Vergleich des zweiten Bändchens den im dritten Jahrgange (B 178f.) gegenüber der ersten Ausgabe machten Ausstellungen ergab, dafs fast alle dort bemerkten Fehler getreulich in dieser neuen Ausgabe für paritätische Anstalten wiederh Im übrigen kann auf die Besprechung durch Blasel verwiesen wer der auch wenig günstig urteilt. Die äufsere Ausstattung, sowohl in D wie in Abbildungen, ist dagegen ganz vortrefflich.

B. Unterer Kursus.

Das gesamte Pensum in Einem Bande enthält der *Leitfaden* J. Frohnmeyer, der in zweiter Auflage vorliegt. Die erste ist empfehlenswert anerkannt (vgl. Jb. II. B 425/426), nur erschien u den damaligen Verhältnissen die alte Geschichte für Gymnasien zu k behandelt. Sie ist jetzt nicht erweitert worden, aber unter den änderten Umständen fällt dies Bedenken fort. Die dort gemachten A stellungen im einzelnen sind sämtlich berücksichtigt worden. Der Verfa — damals Professor am Schullehrerseminar in Nagold, jetzt Oberkonsisto rat — sagt selbst: „Die neue Auflage ist in mehrfacher Hinsicht

verbesserte. Der Text ist genau durchgesehen und berichtigt, die Ordnung mancher Abschnitte sachgemäfser gestaltet; Lücken, die sich hier und dort bemerklich machten, sind ausgefüllt, und der Faden der Geschichte ist bis zur Gegenwart fortgeführt worden. Mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der württembergischen Anstalten, in denen das Büchlein Eingang gefunden hat, ist ein Abrifs der württembergischen Geschichte angefügt worden" (=S. 189—206). Ebenso findet sich eine Stammtafel der Württemberger Regenten.

Ebenfalls in Einem Bande bietet den gesamten Stoff H. Christensen. Von demselben Verfasser war 1889 ein Grundrifs der Geschichte für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen und für Lehrerinnenseminare in drei Bändchen erschienen — der Verfasser ist Oberlehrer an der städtischen höheren Mädchenschule in Mülhausen i. E. — eine beachtenswerte und brauchbare Arbeit (IV, VIII, S. 45—47). An diesen Grundrifs schliefst sich nunmehr in Auswahl und Behandlung des Stoffes ein *Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte* an, der „aus dem Wunsche entstanden ist, einem weiteren Kreise von Schulen zu dienen". Es ist nicht gesagt, welche Lehranstalten Christensen im Auge gehabt, auch nicht, ob er sich das Buch auf der oberen oder auf der unteren Stufe der Vollanstalten im Gebrauch gedacht hat. Indessen wird man nicht fehlgehen, wenn man aus der Bezeichnung als Leitfaden, dem Umfange (211 Seiten Text), der Art der bald eingestreuten bald ans Ende der Abschnitte gestellten Wiederholungs- oder Vertiefungsfragen, aus den Accenten auf solchen Worten wie Regulus, Hasdrubal, vor allem aber aus der Stoffauswahl und Darstellung selbst zu dem Schlufs kommt, dafs unter dem „weiteren Kreise von Schulen" aufser höheren Mädchenschulen vorzüglich an Realschulen (höhere Bürgerschulen) gedacht ist. Auch dieser Leitfaden ist reich mit Abbildungen zur Kunst- und Kulturgeschichte ausgestattet. Sie sind diesmal aber dem im vierten Jahrgange geäufserten Wunsche entsprechend am Schlufs zusammengestellt worden (S. 217—254). Neun farbige historische Karten in recht guter Ausführung sind auch hier beigegeben, wie denn überhaupt die Ausstattung anzuerkennen ist. Einige Stichproben zeigten, dafs das Buch zum Gebrauche auf den oben angegebenen Anstalten, überhaupt demnach für den unteren Kursus realer Vollanstalten sich ganz gut eignen mag. Hier und da könnte für die innere Staatsentwicklung Preufsens etwas mehr gegeben sein, so unter Friedrich Wilhelm I und dem grofsen Könige.

R. Schillmanns *Schule der Geschichte* erstreckt sich gleichfalls über das gesamte Pensum, ist aber in einzelnen Bändchen erschienen, die deshalb jedesmal an der betreffenden Stelle Erwähnung finden werden.

Es folgen nunmehr zunächst die Bücher für Quarta.

Das weitverbreitete *Hilfsbuch für den ersten Unterricht in alter Geschichte* von Oskar Jäger ist in neunzehnter Auflage erschienen. Der Verfasser sagt: „Der neue Lehrplan für die preufsischen höheren Schulen berührt das kleine Buch nicht. Derselbe setzt Solon und Pyrrhus

Schüler ein Bilderbuch und ein Repetitorium der Weltgeschichte sein kann, und giebt wertvolle Winke für die Erwerbung und Einrichtung einer solchen. Doch warnt er vor einer Behandlung der Numismatik als Wissenschaft in der Mittelschule. Er selbst hatte eine sehr reiche Sammlung von Münzen und Medaillen während der Verhandlungstage des vierten Deutsch-österreichischen Mittelschultages zur Besichtigung gestellt. In der Debatte wurde anerkannt, dafs für Schulzwecke gute Kopieen denselben Wert besitzen wie Originale. Die archäologische Kommission für österreichische Gymnasien hat bereits geeignete antike Münzen aus den kaiserlichen Sammlungen mit Unterstützung der betreffenden Kustoden und Direktoren ausgewählt und galvanoplastische Nachbildungen anfertigen lassen.

W. Kubitschek, der hierbei besonders thätig gewesen war, hat einen Text zu der Sammlung verfafst, der über die ausgewählten Münzen und ihren geschichtlichen und metrologischen Zusammenhang dem Lehrer, bezw. auch den Schülern kurze Auskunft erteilt. Es sind 19 Seiten sehr kleinen Druckes, in denen er über die Münzprägungen des Altertums eine Übersicht bietet, keineswegs eine blofse Besprechung der im Kästchen befindlichen Münzen liefert. Eine Abbildung dieser Münzen in Vorder- und Rückseite ist dem Heftchen beigegeben.

Einen ähnlichen praktischen Zweck hat, freilich für ein engeres Gebiet, nur für römische Münzen, während jenes Kästchen — das übrigens 25 Gulden kostet — griechische und römische Münzen enthält, O. Kohl im Auge. Seit dem ersten archäologischen Pfingstkursus der Rheinprovinz hat man dort begonnen, das vorhandene Material namentlich in Privatsammlungen festzustellen und, soweit möglich, geordnete Sammlungen zu schaffen. Kohl will nun für Kollegen, die nicht an solchen Kursen teilgenommen haben und nicht mit römischen Münzen vertraut sind, „eine Zusammenstellung geben, welche Münzen aus der grofsen Masse besonders den Schülern gezeigt zu werden verdienen und welche überhaupt beschafft werden können". In Hinsicht auf die beschränkten Mittel der Anstalten nennt er auch immer die Preise (in Franken). Goldmünzen, sowie auch Schau- oder Gedenkmünzen aus Silber oder Kupfer sind ihres hohen Preises wegen unberücksichtigt geblieben. Er giebt nun an, in welchen Klassen und wie man Münzen zeigen und besprechen soll, nennt gröfsere Münzhandlungen, die Hauptwerke über römisches Münzwesen, zählt die Familien auf, deren Glieder während der republikanischen Zeit Münzen geprägt haben, die Götter, deren Bilder auf den Münzen erscheinen, geht dann zu den Kaisermünzen über und schliefst mit Angabe der Prägestätten unter Diokletian. Das fleifsige, 70 Seiten umfassende Werkchen erscheint für die Zwecke, die es verfolgt, sehr praktisch und dankenswert.

Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartschen Grundsätzen bieten R. Staude und A. Göpfert. Der vorliegende zweite Teil, von dem Letztgenannten gearbeitet, schliefst sich an ein Lesebuch (68 Seiten kleinsten Formates) an, das von Armin bis zu Otto dem Grofsen reicht und

auf den Teil folgt, der die Thüringer Sagen und die Nibelungen enthält. Die 40 Stücke sind möglichst den Quellen entnommen, doch auch der modernen Dichtung (z. B. S. 35 Kaiser Otto und Heinrich, das bekannte Gedicht v. Mühlers, S. 29 Heinrich der Vogelsteller von Vogel u. a. m.) und im Lesebuche chronologisch geordnet. Bestimmt sind sie für elfjährige Knaben und Mädchen. Die *Präparationen* umfassen 147 Seiten recht grofsen Formates und bieten den Stoff in folgender Ordnung: Heinrich I, Otto der Grofse, Karl der Grofse, Bonifaz, Chlodwig, Armin und die Völkerwanderung. Diese so umfangreichen Präparationen sollen aber nur ein Hilfsmittel für die selbständige Vorbereitung des Lehrers sein, keine Musterpräparationen. Sie wollen den Stoff nicht blofs vortragen und auswendig lernen lassen, sondern unter möglichstem Anschlufs an Quellenstücke ihn dem Zöglinge nahe bringen, in gemeinsamer Arbeit mit ihm durchdringen, den Schüler in das Verständnis der psychologischen und ethischen Verhältnisse einführen. Etwas mehr historische Genauigkeit würde dabei nicht schaden. Dafs von Kaiser Konrad I gesprochen wird und „Wie Heinrich der Vogelsteller ein Kaiser wurde“, ist nicht schön.

Über *Quellen im Geschichtsunterrichte* handelt A. Rude und zwar mit Bezug auf die Volksschule und mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Er fordert, dafs die Darbietung des geschichtlichen Stoffes, sowohl des politischen wie des kulturgeschichtlichen, neben der darstellenden Form wesentlich durch das Lesen von Quellen seitens der Schüler erfolge. Denn dieses Verfahren schliefse mehr als jedes andere den Vorzug epischer Breite und Anschaulichkeit der Darstellung in sich, nehme die Selbstthätigkeit der Schüler in hervorragendem Mafse in Anspruch und gewöhne sie daran, selbständig zu lesen und die Belehrung an den Quellen zu suchen. Der Vortrag des Lehrers tritt der Erarbeitung des Stoffes aus den Quellen ergänzend zur Seite. Abgerundete Quellenstücke verdienen den Vorzug vor Quellensätzen, doch können letztere zur Ergänzung jener verwendet werden. Er giebt in seinem Aufsatze zugleich eine Übersicht über die Geschichte dieser Frage, über die wichtigsten Quellenbücher — Schillings Sonderschrift ist ihm entgangen — und über die Frage nach der Aufnahme der Kulturgeschichte.

Dafür, dafs die Unwissenheit in der neuesten Geschichte keine nur der deutschen Jugend eigentümliche Eigenschaft ist, verweist E. Scholz auf die Erfahrungen, die der Pariser Schulinspektor Delapierre bei den Prüfungen der Einjährig-Freiwilligen und bei den aus der Volksschule Abgehenden gemacht hat. Er sieht die Thatsache in der Fülle des Stoffes begründet und verlangt Vereinfachung durch die Wissenschaft; dann erst könne die Schule folgen.

Für Österreich speziell ist zuerst eine Ministerialverordnung vom 24. Mai an sämtliche k. k. Landesschulbehörden zu erwähnen, durch die der Lehrplan und die Instruktion für den Unterricht in Geographie und Geschichte am Untergymnasium abgeändert wird. Als Lehrziel wird aufser der Kenntnis der Sagen, der hervorragendsten geschichtlichen Per-

sonen und Begebenheiten genauere Kenntnis der Hauptmomente der Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie und Einprägung eines Grundstockes unentbehrlicher Jahreszahlen bezeichnet. Der Lehrstoff ist möglichst in Form von Erzählungen zu übermitteln. Die erste Klasse hat nur ein geographisches Pensum, die zweite in zwei wöchentlichen Stunden die antiken Sagen und die wichtigsten Personen und Begebenheiten aus der griechischen und römischen Geschichte, die dritte Klasse in drei wöchentlichen Stunden (abwechselnd Geographie und Geschichte) das Mittelalter mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie, die vierte endlich die Neuzeit, doch so, dafs auch hier die Geschichte der eben genannten Monarchie den Hauptinhalt des Unterrichtes bildet — im ganzen nur geringfügige Änderungen des Lehrplanes von 1884, aber in der Richtung der preufsischen Reformen. — Die Stellung der Geschichte an den österreichischen Gymnasien in der Theresianischen Epoche veranschaulicht S. Gorge durch die Mitteilung der damaligen Bestimmungen. — F. Blumentritt endlich bespricht *Das dynastische Gefühl und den Geschichtsunterricht an den Mittelschulen.* Ausgehend von den Strömungen, die sich im Deutschen Reiche gegen den bisherigen Betrieb des Geschichtsunterrichtes geltend machen, dem Kampfe gegen die Vorherrschaft der altklassischen Philologie, für einen nationalen Charakter und für die Anhänglichkeit an die Dynastie im Kampfe gegen die Sozialdemokratie, meint er, für die Österreicher sei das dynastische Moment das wichtigste. In keinem anderen Staate der Welt bilde die Dynastie, die Person des Monarchen in der Weise das den Staat erhaltende Element wie in Österreich. Auf nationalem Gebiete müsse der Lehrer sich so vorsichtig benehmen als nur möglich, um ja nicht in den Verdacht zu kommen, politische und nationale Strömungen durch die Schulwände durchsickern zu lassen. Blumentritt weist darauf hin, dafs in Preufsen das dynastische Moment im Unterricht immer besonders stark betont worden ist, dafs alles konsequent auf Ein Ziel hinstrebe: Preufsens Dynastie, Preufsens Heer, Preufsens Geschichte überhaupt zu glorifizieren und in den Preufsen das Gefühl unbegrenzten Vertrauens auf die Begabung und Tüchtigkeit seiner Herrscher und die Geschicke seines Landes wachzurufen und zu erhalten. Die österreichischen Lehrbücher dagegen gäben verhältnismäfsig wenig von der Heimatgeschichte, vor allem fehle es ihnen an der nötigen Wärme der Darstellung — er stellt hier seltsamerweise spanische Lehrbücher als nachahmenswert hin. Und doch lasse sich viel dynastisches Kapital aus der Geschichte Österreichs gewinnen und vor allem auch die Kaisergeburtstagsfeier wie in Preufsen hierfür gestalten. Er verlangt nachdrückliche Pflege der österreichischen Geschichte seit 1526 — denn erst seit dieser Zeit gebe es eine solche — je weiter, desto intensiver. Die Unwissenheit der Österreicher in der neuesten Geschichte sei jedem bekannt. Der erforderliche Raum soll durch gehörige Verkürzung der alten Geschichte beschafft werden. Er will auch für Anschauung sorgen; Bilder des Regenten, der früheren Herrscher, der Ge-

deutendsten Feldherren sollten in den Klassenzimmern sein — in Preufsen wisse jedes Kind, wie Seydlitz, Zieten ausgesehen habe; welcher Österreicher wisse dies auch nur von Männern wie Daun und Laudon! Doch scheint in dieser Hinsicht jetzt so manches in Österreich zu geschehen, wie z. B. wenige Seiten später die von Gorge besprochene Biographie des Feldmarschall Radetzky von L. Smolle beweist.

4. Volkswirtschaftslehre und Verfassungskunde.

Für die Ausführung der Allerhöchsten Erlasse von 1889 und 1890 wollen der Schule den Weg weisen einmal R. Petersdorff in seiner, aus einer Königsgeburtstagsrede hervorgegangenen Schrift über *Die sozialen Gegensätze und ihre Ziele* und J. J. Sachse in *Des Lehrers Rüstzeug im Kampfe der Schule gegen die Sozialdemokratie.* Die zuerst genannte Schrift soll nicht nur Bedenken beseitigen, die gegen die Erörterung sozialpolitischer Fragen vor Schülern überhaupt erhoben werden, sondern auch dem Lehrer das Wichtigste aus dem umfangreichen Stoffe andeuten, übersichtlich zusammenstellen, angemessen beleuchten und ihm so einen Anhalt bieten, an dessen Hand er den Stoff nach Bedürfnis gestalten kann. Sie zerfällt in 6 Abschnitte. Der erste bringt eine kurze Übersicht über die wichtigsten Grundsätze der Sozialdemokratie bis Marx, der zweite und dritte soll die Durchführung der vollen politischen und sozialen Gleichheit als unmöglich erweisen, einmal aus Gründen der Vernunft, dann aber aus den Ergebnissen der geschichtlichen Erfahrung. Der vierte Teil beschäftigt sich dem gegenüber mit den positiven Leistungen der menschlichen Gesellschaft, den Verdiensten der Hohenzollern auf diesen Gebieten, der fünfte mit der von Bebel in Aussicht gestellten Zerstörung der jetzigen Staats- und Gesellschaftsform und ihren Folgen, der letzte endlich bespricht die Aufgaben, die zur friedlichen Lösung der sozialen Frage dem Staate, der Kirche, der Schule und dem Hause gestellt sind. Nach dem Urteil von P. Weyland erfüllt die Schrift, getragen von der Liebe zur Jugend und zum Vaterlande, durchaus die Aufgabe, die sie sich gestellt hat, und verdient warm empfohlen zu werden. Die zweitgenannte Schrift wird von E. Huckert den Lehrern an höheren wie an niederen Schulen empfohlen.

Die Schwierigkeiten, die sich der Volkswirtschaftslehre im Unterricht entgegenstellen, und die Mittel, sie zu überwinden, bespricht kurz A. de Foville.

Die *Elemente der Volkswirtschaftslehre* von W. Neurath sind in zweiter Auflage erschienen. Der Verfasser, Professor an der k. k. Hochschule für Bodenkultur in Wien, hat den Leitfaden, den die erste Auflage bildete, jetzt zu einem Lehrbuche umgestaltet. Er giebt zuerst eine kurze Einleitung über Bedeutung und Methode der Nationalökonomie, dann die Geschichte der Volkswirtschaftslehre (S. 7—53) und hierauf das System der Volkswirtschaftslehre selbst (S. 54—432). Der geschichtliche Teil

gliedert sich nach einem kurzen Überblick über die ältere Zeit in Merkantilismus, Physiokraten, Smiths System, Malthus und Ricardo, Carey und Bastiat, das neuere Zollschutzsystem, die sozialistische Lehre und die historisch-ethische Sozialökonomie und schliefst mit der Wiener Schule der abstrakten Nationalökonomie. Der zweite Teil zerfällt in drei grofse Abschnitte (die Produktion, den Verkehr oder Umlauf, die Verteilung der Güter), die ihrerseits dann weiter gegliedert werden. Sehr wichtig ist die „Schlufsbetrachtung“ (S. 432—487), die sich mit den wirtschaftlichen Krisen und den damit zusammenhängenden Fragen beschäftigt. „Der Verfasser war bemüht, in diesem Buche trotz aller Kürze und Knappheit leichtfafsliche Darstellung mit wahrer Wissenschaftlichkeit des Inhalts zu vereinigen. Auf drei Punkte hat er besonderen Nachdruck gelegt. Erstens, dafs wir befreit werden von der allzu gewohnten Verwechslung zwischen dem, was Reichtum, wirtschaftlicher Wert, Produktion, Kosten, Kapital als geschäftliche, äufsere Erscheinungen sind, und dem, was sie ihrem wahrhaft natürlichen und sozialen Wert nach zu bedeuten haben. Zweitens, dafs wir uns gewöhnen, den organischen Zusammenhang und die soziale Bedeutung der volkswirtschaftlichen Thatsachen stets vor Augen zu halten, und dafs wir drittens bei der ethischen Beurteilung volkswirtschaftlicher Einrichtungen uns nicht einseitig an gewisse Regeln und Axiome der Moral und des Rechtes halten dürfen, sondern stets auch die gesamte historische und politische Aufgabe oder Mission der Gesellschaft und des Staates mit in Betracht zu ziehen haben.“ Das Buch ist jetzt so gestaltet, dafs „der Text, welcher das Elementarste und Notwendigste enthält, mit solcher Anschaulichkeit dargestellt ist, dafs er auch dem sich selbst unterrichtenden Anfänger verständlich werden wird. Die in kleinerem Druck beigefügten Teile enthalten einerseits Ergänzungen und Ausführungen, die je nach der sachlichen Richtung der Schule und der Bildungsstufe der Schüler zu benutzen sind, sowie anderseits Untersuchungen, die einem vertiefteren Studium, sowie der Fortentwicklung in der wissenschaftlichen Forschung Dienste zu leisten geeignet sein dürften.“ Aber auch für das Nachschlagen macht das über 20 Seiten umfassende genaue Inhaltsverzeichnis, zumal es an den einzelnen Stellen auf die weiter in Betracht kommenden Abschnitte verweist, das Buch sehr wohl verwendbar.

Ganz vortrefflich für eine erste Orientierung auf dem Gebiete ist der *Leitfaden für den Unterricht in der Handelslehre* von J. Stahlmann. Der Verfasser, Direktor der Allgemeinen Handelslehranstalt in Augsburg, hat ihn zunächst als Lehrbuch für die Schüler dieser Anstalt bestimmt, und zwar so, dafs er das Gerippe bildet, dem durch den Vortrag des Lehrers eine anziehende und leichtverständliche Form zu verschaffen ist. Auf 50 Seiten bietet er die Grundzüge der Volkswirtschaft. Dann folgen auf 5 Seiten Mengen- und Wertmafs, auf 30 Seiten — der Bestimmung entsprechend — die Wechsellehre. Daran schliefst sich die Besprechung der Geldanweisungen und Stempelgesetze, dann auf etwa 30 Seiten die

Bestimmungen des deutschen Handelsrechtes. Den Beschlufs macht ein 6 Seiten umfassendes Verzeichnis kaufmännischer, bis dahin noch nicht erklärter Ausdrücke. Der Verfasser bietet bei billigem Preise (1,50 Mk.) eine Fülle gut geordneten und fafslich dargestellten Stoffes auf diesem Gebiete und macht so das Büchlein zu einer für jeden Gebildeten überaus nützlichen und wertvollen Gabe.

Gleichfalls aus der praktischen Thätigkeit an einer ähnlichen Anstalt erwachsen ist das *Lehrbuch der Handelskunde für Real- und Handelsschulen* von S. Heilmann. Der Verfasser hat das Manuskript autographiert den Schülern in die Hände gegeben und danach unterrichtet. Erst nachdem er die wünschenswerten Erfahrungen damit gemacht, hat er das Buch herausgegeben. Es zerfällt in 2 Bände. Der erste enthält das kaufmännische Rechnen und die Wechsellehre, der zweite die Buchführung. Beide enthalten — und darin liegt offenbar einer der Hauptvorzüge des Werkes -- eine Fülle von Aufgaben, deren Lösung von Schülern derartiger Anstalten und Handelsbeflissenen überhaupt zu fordern und zu erwarten ist. Gerade diese Seite aber verleiht dem augenscheinlich sehr fleifsigen Werke den Charakter der Bestimmung für Spezialanstalten und schliefst eine Würdigung an dieser Stelle aus.

Der bereits bewährte *Grundrifs der Verfassung und Verwaltung in Preufsen und im Deutschen Reiche* von Graf Hue de Grais ist in dritter Auflage erschienen.

Ob solche Werke wie *Freiland* von Th. Hertzka in eine Schülerbibliothek gehören, scheint dem Ber. eine offene Frage zu sein. Das Buch hat einen sehr grofsen Erfolg gehabt, seit 1889 5 Auflagen, und dieser Staatsroman, der sich nach der Behauptung des Verfassers von all seinen Vorgängern dadurch unterscheidet, dafs er keine unbekannten und geheimnisvollen Kräfte und Eigenschaften des Menschen fingiert, sondern sich überall auf dem Boden der nüchternsten Wirklichkeit bewegt, soll ja binnen Kurzem die Probe auf seine Verwirklichung bestehen. Das bekannte Buch von Bellamy schien von den Schülern einer Berliner Prima ziemlich allgemein gelesen zu sein, und das Werk von Hertzka dürfte vor jenem so manchen Vorzug besitzen. Dagegen Bücher wie *Der kleine George* von Karl Schmidt, eine gemeinfafslich bearbeitete Darstellung des Werkes von Henry George, „Fortschritt und Armut" — George sucht das Heilmittel für alle sozialen Schäden in der Umwandlung von Grund und Boden in Gemeingut und zwar ohne Entschädigung des Privatbesitzers -- liegen bereits jenseits der Grenze.

II. Lehrmittel.

I. Lehr- und Hilfsbücher in zusammenhängender Darstellung.

A. Vorbereitungsstufe.

Die *Geschichtsbilder* von A. Richter. ein *Hilfsbuch für de ersten Unterricht in der deutschen Geschichte*. haben verdiente Ane kennung gefunden und liegen bereits in zweiter Auflage vor. Es sir 15 Einzelbilder (1. Die alten Deutschen. 2. Das Christentum bei de Deutschen. 3. Karl der Grofse. 4. Heinrich I. 5. Der erste Kreuzzu 6. Friedrich Barbarossa. 7. Ritterleben im Mittelalter. 8. Rudolf vc Habsburg. 9. Die deutschen Städte im Mittelalter. 10. Die Erfindun der Schiefsgewehre und die Buchdruckerkunst. 11. Luther. 12. Der dreifsi jährige Krieg. 13. Friedrich der Grofse. 14. Die deutschen Befreiung kriege. 15. Der Krieg von 1870 und 1871). Die Darstellung ist einfacl klar und leicht fafslich. Die einzelnen Bilder sind zum Teil umfangreic und enthalten die Berichte von Zeitgenossen; so ist im siebenten Stück die Geschichte des Meier Helmbrecht und seines Sohnes, im zwölften de Bericht eines aus den Flammen Magdeburgs Geretteten, im dreizehnte der eines zum preufsischen Soldaten geprefsten Schweizers enthalten. Da Ganze umfafst 116 Seiten und empfiehlt sich auch äufserlich durch grofse stattlichen Druck.

Anders gestaltet ist *Das erste Geschichtsbuch* von Fr. Polacl Seine Entstehung verdankt es dem Wunsche, den früher erschienenen Büche des auf dem Gebiete des Geschichts- und deutschen Unterrichtes verdiente Verfassers, den „Geschichtsbildern“ und dem „Leitfaden“, ein in höhere Grade für neun- bis zehnjährige Kinder geeignetes Büchlein voranzuschicke und den von den preufsischen Behörden getroffenen Bestimmungen üb den Geschichtsunterricht. Es soll deshalb „wenig, aber anziehenden Sto enthalten, eine einfache Sprache reden, erläuternde Bilder dazu geben – 54 in den Text gedruckte Holzschnitte — an heimatliche Verhältnis anknüpfen, von der Gegenwart rückwärts schreiten, vaterländische, kultu geschichtliche und volkswirtschaftliche Gesichtspunkte möglichst berücl sichtigen und auch der deutschen Sage zu ihrem Rechte verhelfen“. I dem dritten, vierten, fünften und letzten Punkte unterscheidet es sich vo dem eben angezeigten Buche Richters; beide stimmen darin überein, dal sie für die Volksschule bestimmt sind. Es sind dreizehn Abschnitte vo recht verschiedenem Umfange: Kaiser Wilhelm II und die Gegenwart Kaiser Wilhelm I, der Gründer des Deutschen Reiches; Friedrich Wi helm III und die Befreiungskriege; Friedrich II, der Grofse und Preufse als Grofsmacht; Friedrich Wilhelm I, der Soldatenfreund; Friedrich I der erste König in Preufsen; Doktor Martin Luther; Kurfürst Friedrich und das Rittertum; Heinrich I; Bonifaz; Hermann und die alten Deutsche deutsche Sagen (Ludwig der Springer, Ludwig der Eiserne, die heilig Elisabeth, Friedrich Barbarossa, die Nibelungen). Jeder dieser grofse Teile ist wieder in kleinere Abschnitte gegliedert und enthält zu Anfan

die heimatkundlichen Anknüpfungspunkte und Hinweise auf die Spuren in dem Leben der Gegenwart. Die Einprägung soll nach des Verfassers Absicht durch mehrmaliges Lesen, stückweise und zusammenhängende Wiederholung und Beantwortung zusammenfassender Aufgaben erfolgen — für die höheren Schulen kommt dies natürlich nicht in Frage, da die Lehrpläne ausdrücklich den Anschlufs an ein Buch untersagen. F. Ohly hat eine sehr eingehende lesenswerte Besprechung des Büchleins geliefert, in der er die Vorzüge ins Licht stellt, doch auch die ihm noch anklebenden Mängel nicht verschweigt. Er fällt das Urteil, „dafs ‚das erste Geschichtsbuch‘ eine ganz ausgezeichnete Handhabe bietet, den so anziehenden und dankbaren, aber auch ebenso schwierigen und so leicht auf Abwege geratenden ersten Geschichtsunterricht wahrhaft anregend, herzerquickend und fruchtbringend zu gestalten. Nicht als ‚Lehr- und Lesebuch‘ wird das Werkchen in unseren Gymnasien Eingang finden können, aber es erscheint vortrefflich geeignet, dem mit diesem wichtigen Unterrichtszweige Betrauten den richtigen Weg zu weisen, ihm zu zeigen, wie er die Sache mit Erfolg anzugreifen und durchzuführen habe“.

Erwähnt werden kann in diesem Zusammenhange, dafs die *Vaterländische Geschichte* von J. C. Andrä von K. Ernst für preufsische Volksschulen neu bearbeitet worden ist. Den für die Mittelstufe der höheren Schulen bestimmten Lehrbüchern desselben Verfassers werden nunmehr *Sechs Farbendruckbilder zur deutschen Kulturgeschichte* beigegeben, die „mit historischer Treue und in genauer Berücksichtigung des Lehrzweckes dargestellt sind“. Sie zeigen eine germanische Ansiedlung, Kirchenbau im heidnischen Lande, Ausritt zum Kreuzzuge (Burg), eine deutsche Stadt des sechzehnten Jahrhunderts, eine vornehme Gesellschaft im Garten zur Rokokozeit, die erste Eisenbahn (Post). Es ist nicht abzusehen, weshalb nicht schon in der Sexta diese Abbildungen sich nützlich erweisen könnten.

Für die Lehrbücher von J. C. Andrä sind ferner jetzt die im vorigen Jahrgange (S. 26, Schriftenverzeichnis S. 40) aufgeführten *Provinzialgeschichten* vervollständigt und in einem stattlichen, durchpaginierten Bande gesammelt worden. Neu hinzugekommen sind Brandenburg, Posen, Hannover, Braunschweig, Rheinprovinz, Hohenzollernsche Lande, dann die 7 Kreise des Königreichs Bayern an Donau und Main sowie Anhalt. Die Herausgabe hat C. Schmelzer geleitet, von dem auch die bayerischen Kreise bearbeitet sind.

Von W. Schwahn ist ein Hilfsbuch für diese Stufe erschienen, *Erzählungen aus der Sage und Geschichte*, von dem Ber. eben nur den Titel mitteilen kann.

Die *deutschen Sagen und Geschichten* von J. Buschmann liegen bereits in vierter Auflage vor.

Von E. Boesser und Fr. Lindner ist ein *Vaterländisches Lesebuch* für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten herausgegeben worden, zunächst für die Kadettenhäuser bestimmt, aber nach Ansicht der

Verfasser auch für alle Anstalten mit ähnlichen Lehrplänen geeignet. Es ist ein Band von 500 Seiten, der nur Prosastücke enthält, da ihm eine besondere „Vaterländische Gedichtsammlung“ folgen soll. Auch die antiken und germanischen Götter- und Heldensagen sind grundsätzlich ausgeschlossen worden. H. Schiller findet die Auswahl für die Durchführung und Verwirklichung der Konzentration gänzlich wertlos — die den einzelnen Klassen zugewiesenen Lesestücke haben keine innere Verwandtschaft unter sich und noch weniger Beziehung zu dem übrigen Unterricht. Für die Lehraufgabe der Quinta — die sagenhafte Vorgeschichte der Griechen und Römer – enthält das Buch auch nicht eine Silbe. Günstiger urteilt er über die für die Tertien bestimmten Stücke. Anerkennung findet die taktvolle und zarte Weise, in der sich die Erweckung des patriotischen Gefühls vollzieht.

Gleichfalls für die Vorbereitungsstufe und den unteren Kursus bestimmt sind die *Bilder und Erzählungen aus der allgemeinen und deutschen Geschichte* von K. Holdermann und R. Setzepfandt. Der erste Teil, der das Altertum enthält, ist im vorigen Jahrgange S. 27 besprochen; im zweiten und dritten Bändchen sind Mittelalter und Neuzeit dargestellt. Die erste Ausgabe erschien 1887. Sie ist nach Angabe der Verfasser, um für paritätische Anstalten brauchbar zu sein, nach diesem Gesichtspunkte durchgesehen, aber auch im übrigen ziemlich durchgreifend umgestaltet und die vaterländische Geschichte, besonders der neueren Zeit, erweitert und vertieft worden. Auch diese Bearbeitung hält an der biographischen Methode fest, und die Übertragung der lateinischen Citate ins Deutsche, die Bilder der Kaiserinnen Augusta und Auguste Victoria erinnern unter anderem daran, dafs die Bücher in erster Linie für höhere Mädchenschulen bestimmt sind. Ein Vergleich des zweiten Bändchens mit den im dritten Jahrgange (B 178f.) gegenüber der ersten Ausgabe gemachten Ausstellungen ergab, dafs fast alle dort bemerkten Fehler sich getreulich in dieser neuen Ausgabe für paritätische Anstalten wiederholen. Im übrigen kann auf die Besprechung durch Blasel verwiesen werden, der auch wenig günstig urteilt. Die äufsere Ausstattung, sowohl in Druck wie in Abbildungen, ist dagegen ganz vortrefflich.

B. Unterer Kursus.

Das gesamte Pensum in Einem Bande enthält der *Leitfaden* von J. Frohnmeyer, der in zweiter Auflage vorliegt. Die erste ist als empfehlenswert anerkannt (vgl. Jb. II. B 425/426), nur erschien unter den damaligen Verhältnissen die alte Geschichte für Gymnasien zu kurz behandelt. Sie ist jetzt nicht erweitert worden, aber unter den veränderten Umständen fällt dies Bedenken fort. Die dort gemachten Ausstellungen im einzelnen sind sämtlich berücksichtigt worden. Der Verfasser — damals Professor am Schullehrerseminar in Nagold, jetzt Oberkonsistorialrat — sagt selbst: „Die neue Auflage ist in mehrfacher Hinsicht eine

besserte. Der Text ist genau durchgesehen und berichtigt, die Ordnung
ıcher Abschnitte sachgemäfser gestaltet; Lücken, die sich hier und
t bemerklich machten, sind ausgefüllt, und der Faden der Geschichte ist
zur Gegenwart fortgeführt worden. Mit Rücksicht auf die Bedürfnisse
württembergischen Anstalten, in denen das Büchlein Eingang gefunden
, ist ein Abrifs der württembergischen Geschichte angefügt worden"
S. 189—206). Ebenso findet sich eine Stammtafel der Württemberger
;enten.

Ebenfalls in Einem Bande bietet den gesamten Stoff H. Christensen.
ı demselben Verfasser war 1889 ein Grundrifs der Geschichte für die
ren Klassen höherer Mädchenschulen und für Lehrerinnenseminare in
i Bändchen erschienen — der Verfasser ist Oberlehrer an der städtischen
ıeren Mädchenschule in Mülhausen i. E. — eine beachtenswerte und
.uchbare Arbeit (IV, VIII, S. 45—47). An diesen Grundrifs schliefst
ı nunmehr in Auswahl und Behandlung des Stoffes ein *Leitfaden für
ı Unterricht in der Geschichte* an, der „aus dem Wunsche entstanden
einem weiteren Kreise von Schulen zu dienen". Es ist nicht gesagt,
lche Lehranstalten Christensen im Auge gehabt, auch nicht, ob er sich
; Buch auf der oberen oder auf der unteren Stufe der Vollanstalten
Gebrauch gedacht hat. Indessen wird man nicht fehlgehen, wenn man
ı der Bezeichnung als Leitfaden, dem Umfange (211 Seiten Text), der
t der bald eingestreuten bald ans Ende der Abschnitte gestellten
iederholungs- oder Vertiefungsfragen, aus den Accenten auf solchen
ɔrten wie Regulus, Hasdrubal, vor allem aber aus der Stoffauswahl und
rstellung selbst zu dem Schlufs kommt, dafs unter dem „weiteren Kreise
ı Schulen" aufser höheren Mädchenschulen vorzüglich an Realschulen
ɔhere Bürgerschulen) gedacht ist. Auch dieser Leitfaden ist reich mit
bildungen zur Kunst- und Kulturgeschichte ausgestattet. Sie sind dies-
.l aber dem im vierten Jahrgange geäufserten Wunsche entsprechend
ı Schlufs zusammengestellt worden (S. 217—254). Neun farbige historische
.rten in recht guter Ausführung sind auch hier beigegeben, wie denn
erhaupt die Ausstattung anzuerkennen ist. Einige Stichproben zeigten,
fs das Buch zum Gebrauche auf den oben angegebenen Anstalten, über-
upt demnach für den unteren Kursus realer Vollanstalten sich ganz gut
;nen mag. Hier und da könnte für die innere Staatsentwicklung
eufsens etwas mehr gegeben sein, so unter Friedrich Wilhelm I und
m grofsen Könige.

R. Schillmanns *Schule der Geschichte* erstreckt sich gleichfalls
er das gesamte Pensum, ist aber in einzelnen Bändchen erschienen, die
ɔhalb jedesmal an der betreffenden Stelle Erwähnung finden werden.

Es folgen nunmehr zunächst die Bücher für Quarta.

Das weitverbreitete *Hilfsbuch für den ersten Unterricht in alter
ɔschichte* von Oskar Jäger ist in neunzehnter Auflage erschienen.
r Verfasser sagt: „Der neue Lehrplan für die preufsischen höheren
ɔulen berührt das kleine Buch nicht. Derselbe setzt Solon und Pyrrhus

als Anfangspunkte des eigentlichen Geschichtspensums der Klasse. Dafs man das diesen Anfangspunkten Voraufgehende nicht einfach ignorieren darf, sondern in der bescheidenen Ausführlichkeit, wie hier geschieht — bis Solon 8, bis Pyrrhus 12 Seiten — berücksichtigen mufs, versteht sich für jeden von selbst, der weifs, dafs der neue Lehrplan verständige Lehrer voraussetzt".

In zweiter Auflage ist die *Geschichte der Griechen und Römer* von H. Jänicke erschienen. Sie ist nach den neuen Lehrplänen umgearbeitet und umfafst auf 44 Seiten die griechische Geschichte bis zu den Diadochen, auf 46 die römische bis zum Untergange des weströmischen Reiches. Das Buch ist sorgfältig gearbeitet und überliefert den Stoff in zweckmäfsiger Gliederung. Doch hat Ber. den Eindruck, dafs die Darstellung für die Quartaner zu trocken ist und zu viel enthält, vorzüglich Gegenständliches. Die Jungen auf dieser Stufe wollen von Thaten hören und Männer sehen. Vieles wird ihnen nicht zum Verständnis zu bringen sein, so die Gracchischen Unruhen (S. 68—70). Die Mitteilungen über die Litteratur gehören sicher nicht hierher. Was sollen die Jungen mit Aristophanes und dem S. 43 Gesagten?

In dem entsprechenden Teil von R. Schillmann umfafst die griechische Geschichte 40, die römische 50 Seiten. Auf drei Seiten giebt er die Geographie von Griechenland, auf 12 die Geschichte vor den Perserkriegen, einschliefslich der Vorgeschichte dieses Reiches. Von den Wanderungen geht er gleich auf Sparta über; es folgen dann die messenischen Kriege, die olympischen Spiele, das delphische Orakel, die Tyrannis, die Kolonieen, nun erst Athen und die Perser. Die folgende Zeit fafst er in 5 Abschnitte zusammen, von denen der Zeitraum von 465—399 nur zur Hälfte als „Zeitalter des Perikles", ebenso der von 401—362 nur zum Teil als „Gewaltherrschaft der Spartaner" bezeichnet werden kann. Die römische Geschichte reicht den Bestimmungen gemäfs bis zu Augustus und beginnt nach sieben Zeilen gleich mit dem Konsulat. Den Beschlufs bildet eine synchronistische Zeittafel. Auch in diesem Buche steht zu viel. Auch hier wird zu sehr auf Vollständigkeit gesehen. Recht störend sind die wiederholten Fehler in den Namen, auch mangelt es sonst nicht an Versehen. Solche Sätze wie: „Dieser, welcher die Perser und ihre Kampfweise kannte, riet, sie in offener Feldschlacht anzugreifen", sind übrigens undeutsch.

Von einem bayerischen Kollegen, Fr. Vogel, ist ein Büchlein ähnlichen Umfanges wie diese drei erschienen. Es ist für die dritte Klasse, die unserer Quarta entspricht, bestimmt und das erste einer Reihe von Lehrbüchern, die im Buchnerschen Verlage nach den neuen bayerischen Lehrplänen für den Geschichtsunterricht in den verschiedenen Klassen der Gymnasien erscheinen sollen. Es umfafst auch eine kurze Übersicht über die römische Kaisergeschichte und, da in der zweiten Klasse kein Unterricht in der griechischen und römischen Vorzeit stattfindet, auch die

Sagen. Eine ausführliche Besprechung giebt J. Plathner und erklärt das Buch für „der Verbesserung, aber auch der Empfehlung wert".

Auch für diese Stufe hat W. Schwahn ein Hilfsbuch geschrieben, von dem Ber. nur mitteilen kann, dafs es 58 Seiten umfassen soll.

Für die entsprechende Klasse des unteren Kursus der österreichischen Gymnasien ist das Lehrbuch von E. Hannak in neunter gekürzter und umgearbeiteter Auflage erschienen. Es umfafst 137 Seiten. Aber auf diesen befinden sich 55 in den Text gedruckte Abbildungen (Bild- und Bauwerke). Hier wird zuerst auf 21 Seiten die Geschichte des Morgenlandes gegeben, auf 55 die der Griechen einschliefslich der Sagen, auf ebensoviel Seiten die der Römer. Diese reicht bis 476 n. Chr. und umfafst auch schon die Germanen dieser Zeit. Die Darstellung empfiehlt sich durch Beschränkung in der Stoffaufnahme, übersichtliche Gliederung und Klarheit der Sprache. Vielleicht geht Hannak in erster Hinsicht zu weit. So werden 197 nicht einmal Kynoskephalai, 190 Magnesia am Sipylos genannt. Auch hier macht eine synchronistische Zeittafel den Beschlufs.

Der dritte Abschnitt des Stenzler-Lindner-Landwehrschen Buches für die Kadettenhäuser, der den Lehrstoff für die Quarta enthält, bleibt hier aufser Betracht, weil er sich gar nicht mit dem Altertum, sondern mit der Neuzeit beschäftigt (Bilder aus der Geschichte der europäischen Reiche seit dem Zeitalter der Entdeckungen).

Von den vier Büchern, die das nunmehr dreijährige Pensum der Tertien und der Untersekunda ganz umfassen, haben sich drei bereits bewährt und sind in wiederholten Auflagen erschienen. Nicht weniger als deren neunzehn zählt das *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte* von G. Eckertz, das sich an Jägers Hilfsbuch für Quarta anschliefst. Es ist im ganzen dasselbe geblieben. Die Änderungen, die gemäfs den neuen Lehrplänen eingetreten sind, sind weder zahlreich noch umfangreich. Einmal ist ein kurzer Überblick über das weströmische Kaiserreich vom Tode des Augustus an gegeben und zwar mit der deutschen Geschichte verwoben worden; dann hat die brandenburgisch-preufsische Geschichte eine kleine Erweiterung erfahren, die in den Ereignissen von 1870/71 begründet ist.

Der *Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes* von David Müller-Fr. Junge ist auch schon in achter Auflage erschienen und hat in dieser eine umfassendere Umarbeitung erfahren. Eine Erweiterung hat nach der kultur- und verfassungsgeschichtlichen Seite stattgefunden; dafür ist eine Verkürzung in den noch entbehrlichen Einzelheiten der Staats- und Kriegsgeschichte eingetreten. Zu Beginn ist in zwei Paragraphen die römische Kaiserzeit eingeflochten worden. Für das Mittelalter sind hinzugekommen ein Paragraph über Karls des Grofsen Lebensweise und Persönlichkeit, zwei über Klöster, Stifter, Kunst und Wissenschaft unter den Ottonen, drei über Rittertum, Dichtung, Dorf und Stadt, Kolonisation unter den Staufern, drei über den Verfall des Rittertums, Städtewesen

und Dichtung in den beiden letzten Jahrhunderten des Mittelalters. Die meisten Erweiterungen finden sich in der Neuzeit. Hier sind gleich zu Beginn drei neue Paragraphen über Erfindungen, Entdeckungen, Humanismus und Renaissance, weiterhin drei über die Zustände vor und nach dem dreifsig jährigen Kriege, zwei über die innere Staatsverwaltung Friedrichs de Grofsen und endlich nicht weniger als 7 neue Paragraphen für die Ze seit 1815. Das Buch nähert sich der Gegenwart so weit, dafs sogar di Lehrpläne und die neueste Militärvorlage erwähnt werden. Auf die Unte tertia entfallen jetzt von dem etwas über 170 Seiten umfassenden Text 60, auf das zweite Jahr 50, auf das dritte 70 Seiten. Das Hilfsbuc von Eckertz zählte 300 Seiten, ist aber nicht reicher an Stoff, den dieser Leitfaden Junges hat bei seiner sonst trefflichen Ausstattung ve hältnismäfsig kleinen Druck. Seine Vorzüge sind wie an anderen Orte so auch hier wiederholt anerkannt worden.

Die *Deutsche und brandenburgisch-preufsische Geschichte* vo H. Jaenicke, die im zweiten Jahrgange (B 422, 424) bereits als ei tüchtiges Schulbuch von dem Ber. anerkannt worden ist, liegt nunmel in dritter Auflage vor. Wesentliche Veränderungen sind nicht vorgenomme worden, die Neuzeit zeigt einige Erweiterungen; der Verfasser hat sic im übrigen darauf beschränkt, das Buch auf Richtigkeit und Formgebun hin einer sorgfältigen Durchsicht zu unterziehen.

Die *Schule der Geschichte* von R. Schillmann giebt, wie bereit gesagt, das Pensum jeder der drei Klassen in einem besonderen Heft Die Abgrenzung des Stoffes richtet sich nach den neuen Lehrplänen. De Umfang des zweiten und der des dritten Jahrespensums sind nahezu glei (72 : 80 Seiten), aber Untertertia hat eine unverhältnismäfsig grofse Au gabe (103 Seiten) Der erste Abschnitt (S. 1—8) behandelt das römisc Weltreich. Weder in Form noch in Inhalt ist er zu loben. „Augustu der mächtige Beherrscher eines Weltreiches, fand das Glück nicht, wo am meisten beseelt, in der Familie. Seine Enkel starben vor ihm dahi so dafs sein Stamm verdorrte. Seine Tochter Julia war lasterha Seine Gemahlin Livia brachte ihm zwei Stiefsöhne, Tiberius und Drusu zu. Nach dem Tode des Drusus (!) adoptierte der Kaiser Tiberius u erhob ihn zu seinem Nachfolger.“ Ebenso unschön, wie unzweckmäfs und falsch. Man vergleiche ferner die Darstellung von Tiberius' Te von Galba, Otho und Vitellius, wo von dem Gegensatz der Legionen u Prätorianer nichts zu spüren, aber Falsches angegeben ist, ebenso das üb Diokletian und Konstantin Gesagte. Unmittelbar darauf folgt eine Zeitta für diesen Abschnitt, und ebenso geschieht das nach den folgenden gröfser Abschnitten; ein nach unserer Ansicht ganz unzweckmäfsiges Verfahre da der Schüler so keine Übersicht über den gesamten Zeitraum gewin Der zweite Abschnitt — 3 Seiten — ist den Germanen (Sitten, Ve fassung) gewidmet. Der dritte (4 Seiten) zeigt sie im Kampfe mit d Römern — er enthält die Kämpfe der Cimbern und Teutonen, Cäsa und Ariovists u. s. w., der vierte (6 Seiten) die grofse Völkerwanderun

Ber. vermifst bei der Einteilung die Logik: Sollte der vierte Teil nicht sehr wesentlich Kämpfe mit den Römern enthalten? Sind die Araber und der Islam auch ein Teil der grofsen Völkerwanderung (IV)? Auch im übrigen bleibt so manches bedenklich. Man vergleiche den Kampf Cäsars mit Ariovist — „Armins Bruder Flavius“ ist allerdings so unvermeidlich wie „die Durchstechung des Athos“ — die legio fulminatrix, die Goten, die in Ost- und Westgoten zerfielen und auf dem linken Weichselufer safsen u. a. m. Dafs Theoderich Odoakar „am Isonzo bei Verona“ besiegte, ist allerdings wohl nur die Tücke des Setzers. Der ganze vierte Abschnitt erscheint nach seiner Anlage dem Ber. als ein Muster, wie es nicht gemacht werden mufs, und er darf sich hier wohl damit begnügen, für das Folgende die Hauptabschnitte anzugeben: das Frankenreich (S. 23—33), das heilige römische Reich deutscher Nation (!) S. 34—79, von Rudolf von Habsburg bis zum Zeitalter der Entdeckungen (d. h. 1519!) S. 80 bis 96, das Zeitalter der Entdeckungen (S. 99—103). — Das Pensum der Obertertia gliedert Schillmann in vier grofse Abschnitte, das Zeitalter der Reformation (S. 1—34), brandenburgisch-preufsische Vorgeschichte (S. 35 bis 50), das Zeitalter Ludwigs XIV von Frankreich und des Grofsen Kurfürsten (S. 51—58), das Königreich Preufsen S. 59—72, unter welch letzterem Titel man von dem pfälzischen Kriege, dem spanischen Erbfolgekriege, dem Tode Ludwigs XIV und unserem grofsen Könige Friedrich Wilhelm I liest. Auch für Untersekunda ist der Stoff in vier Abschnitte gegliedert: das Zeitalter Friedrichs des Grofsen (S. 1—17), Frankreichs Übergewicht durch Napoleon I (dafs dieser sich Bouônoparte, Text Bouonaparte geschrieben haben soll, wird für die Stufe sehr wichtig sein) S. 18—30, das Zeitalter der deutschen Freiheitskriege — es findet sein Ende erst mit dem Tode Friedrich Wilhelms IV — S. 31—51 und in das Zeitalter Kaiser Wilhelms I S. 58—80. Hoffentlich entschädigen diese Abschnitte für die oben bemerkten Gebrechen.

Das Hilfsbuch von K. Lohmeyer und A. Thomas umfafst das Pensum des zweiten und dritten Jahres, beginnt also mit dem Zeitalter der Reformation und reicht bis zur Jetztzeit (1888). Es ist die zweite vermehrte und verbesserte Auflage des gröfsten Teils der im zweiten Jahrgange (B 422 ff.) besprochenen beiden Bändchen. A. Thomas ist inzwischen gestorben, an seine Stelle ist E. Knaake getreten. Das erste Bändchen schlofs damals mit dem westfälischen Frieden, das zweite begann mit der preufsischen (im engeren Sinne) Territorialgeschichte. Diesmal beginnt das allein vorliegende Pensum der Obertertia und Untersekunda mit der Reformation, führt die deutsche Geschichte bis zum Ende des dreifsigjährigen Krieges (24 S.) und greift dann zurück auf die Geschichte der Mark Brandenburg bis zu ihrer Vereinigung mit dem Herzogtum Preufsen (10 Seiten) und auf die Geschichte Preufsens bis zu demselben Jahre (18 Seiten). Hierauf folgt die Geschichte des brandenburgisch-preufsischen Staates bis zum Jahre 1740. Es sind dies zusammen 70 Seiten. Das Pensum der Untersekunda umfafst 10 Seiten mehr.

gliedert sich nach einem kurzen Überblick über die ältere Zeit in Merkantilismus, Physiokraten, Smiths System, Malthus und Ricardo, Carey und Bastiat, das neuere Zollschutzsystem, die sozialistische Lehre und die historisch-ethische Sozialökonomie und schliefst mit der Wiener Schule der abstrakten Nationalökonomie. Der zweite Teil zerfällt in drei grofse Abschnitte (die Produktion, den Verkehr oder Umlauf, die Verteilung der Güter), die ihrerseits dann weiter gegliedert werden. Sehr wichtig ist die „Schlufsbetrachtung" (S. 432—487), die sich mit den wirtschaftlichen Krisen und den damit zusammenhängenden Fragen beschäftigt. „Der Verfasser war bemüht, in diesem Buche trotz aller Kürze und Knappheit leichtfafsliche Darstellung mit wahrer Wissenschaftlichkeit des Inhalts zu vereinigen. Auf drei Punkte hat er besonderen Nachdruck gelegt. Erstens, dafs wir befreit werden von der allzu gewohnten Verwechslung zwischen dem, was Reichtum, wirtschaftlicher Wert, Produktion, Kosten, Kapital als geschäftliche, äufsere Erscheinungen sind, und dem, was sie ihrem wahrhaft natürlichen und sozialen Wert nach zu bedeuten haben. Zweitens, dafs wir uns gewöhnen, den organischen Zusammenhang und die soziale Bedeutung der volkswirtschaftlichen Thatsachen stets vor Augen zu halten, und dafs wir drittens bei der ethischen Beurteilung volkswirtschaftlicher Einrichtungen uns nicht einseitig an gewisse Regeln und Axiome der Moral und des Rechtes halten dürfen, sondern stets auch die gesamte historische und politische Aufgabe oder Mission der Gesellschaft und des Staates mit in Betracht zu ziehen haben." Das Buch ist jetzt so gestaltet, dafs „der Text, welcher das Elementarste und Notwendigste enthält, mit solcher Anschaulichkeit dargestellt ist, dafs er auch dem sich selbst unterrichtenden Anfänger verständlich werden wird. Die in kleinerem Druck beigefügten Teile enthalten einerseits Ergänzungen und Ausführungen, die je nach der sachlichen Richtung der Schule und der Bildungsstufe der Schüler zu benutzen sind, sowie anderseits Untersuchungen, die einem vertiefteren Studium, sowie der Fortentwicklung in der wissenschaftlichen Forschung Dienste zu leisten geeignet sein dürften." Aber auch für das Nachschlagen macht das über 20 Seiten umfassende genaue Inhaltsverzeichnis, zumal es an den einzelnen Stellen auf die weiter in Betracht kommenden Abschnitte verweist, das Buch sehr wohl verwendbar.

Ganz vortrefflich für eine erste Orientierung auf dem Gebiete ist der *Leitfaden für den Unterricht in der Handelslehre* von J. Stahlmann. Der Verfasser, Direktor der Allgemeinen Handelslehranstalt in Augsburg, hat ihn zunächst als Lehrbuch für die Schüler dieser Anstalt bestimmt, und zwar so, dafs er das Gerippe bildet, dem durch den Vortrag des Lehrers eine anziehende und leichtverständliche Form zu verschaffen ist. Auf 50 Seiten bietet er die Grundzüge der Volkswirtschaft. Dann folgen auf 5 Seiten Mengen- und Wertmafs, auf 30 Seiten — der Bestimmung entsprechend — die Wechsellehre. Daran schliefst sich die Besprechung der Geldanweisungen und Stempelgesetze, dann auf etwa 30 Seiten die

Bestimmungen des deutschen Handelsrechtes. Den Beschlufs macht ein 6 Seiten umfassendes Verzeichnis kaufmännischer, bis dahin noch nicht erklärter Ausdrücke. Der Verfasser bietet bei billigem Preise (1,50 Mk.) eine Fülle gut geordneten und fafslich dargestellten Stoffes auf diesem Gebiete und macht so das Büchlein zu einer für jeden Gebildeten überaus nützlichen und wertvollen Gabe.

Gleichfalls aus der praktischen Thätigkeit an einer ähnlichen Anstalt erwachsen ist das *Lehrbuch der Handelskunde für Real- und Handelsschulen* von S. Heilmann. Der Verfasser hat das Manuskript autographiert den Schülern in die Hände gegeben und danach unterrichtet. Erst nachdem er die wünschenswerten Erfahrungen damit gemacht, hat er das Buch herausgegeben. Es zerfällt in 2 Bände. Der erste enthält das kaufmännische Rechnen und die Wechsellehre, der zweite die Buchführung. Beide enthalten — und darin liegt offenbar einer der Hauptvorzüge des Werkes -- eine Fülle von Aufgaben, deren Lösung von Schülern derartiger Anstalten und Handelsbeflissenen überhaupt zu fordern und zu erwarten ist. Gerade diese Seite aber verleiht dem augenscheinlich sehr fleifsigen Werke den Charakter der Bestimmung für Spezialanstalten und schliefst eine Würdigung an dieser Stelle aus.

Der bereits bewährte *Grundrifs der Verfassung und Verwaltung in Preufsen und im Deutschen Reiche* von Graf Hue de Grais ist in dritter Auflage erschienen.

Ob solche Werke wie *Freiland* von Th. Hertzka in eine Schülerbibliothek gehören, scheint dem Ber. eine offene Frage zu sein. Das Buch hat einen sehr grofsen Erfolg gehabt, seit 1889 5 Auflagen, und dieser Staatsroman, der sich nach der Behauptung des Verfassers von all seinen Vorgängern dadurch unterscheidet, dafs er keine unbekannten und geheimnisvollen Kräfte und Eigenschaften des Menschen fingiert, sondern sich überall auf dem Boden der nüchternsten Wirklichkeit bewegt, soll ja binnen Kurzem die Probe auf seine Verwirklichung bestehen. Das bekannte Buch von Bellamy schien von den Schülern einer Berliner Prima ziemlich allgemein gelesen zu sein, und das Werk von Hertzka dürfte vor jenem so manchen Vorzug besitzen. Dagegen Bücher wie *Der kleine George* von Karl Schmidt, eine gemeinfafslich bearbeitete Darstellung des Werkes von Henry George, „Fortschritt und Armut“ — George sucht das Heilmittel für alle sozialen Schäden in der Umwandlung von Grund und Boden in Gemeingut und zwar ohne Entschädigung des Privatbesitzers -- liegen bereits jenseits der Grenze.

II. Lehrmittel.

I. Lehr- und Hilfsbücher in zusammenhängender Darstellung.

A. Vorbereitungsstufe.

Die *Geschichtsbilder* von A. Richter, ein *Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte*, haben verdiente Anerkennung gefunden und liegen bereits in zweiter Auflage vor. Es sind 15 Einzelbilder (1. Die alten Deutschen. 2. Das Christentum bei den Deutschen. 3. Karl der Grofse. 4. Heinrich I. 5. Der erste Kreuzzug. 6. Friedrich Barbarossa. 7. Ritterleben im Mittelalter. 8. Rudolf von Habsburg. 9. Die deutschen Städte im Mittelalter. 10. Die Erfindung der Schiefsgewehre und die Buchdruckerkunst. 11. Luther. 12. Der dreifsigjährige Krieg. 13. Friedrich der Grofse. 14. Die deutschen Befreiungskriege. 15. Der Krieg von 1870 und 1871). Die Darstellung ist einfach, klar und leicht fafslich. Die einzelnen Bilder sind zum Teil umfangreich und enthalten die Berichte von Zeitgenossen; so ist im siebenten Stücke die Geschichte des Meier Helmbrecht und seines Sohnes, im zwölften der Bericht eines aus den Flammen Magdeburgs Geretteten, im dreizehnten der eines zum preufsischen Soldaten geprefsten Schweizers enthalten. Das Ganze umfafst 116 Seiten und empfiehlt sich auch äufserlich durch grofsen, stattlichen Druck.

Anders gestaltet ist *Das erste Geschichtsbuch* von Fr. Polack. Seine Entstehung verdankt es dem Wunsche, den früher erschienenen Büchern des auf dem Gebiete des Geschichts- und deutschen Unterrichtes verdienten Verfassers, den „Geschichtsbildern“ und dem „Leitfaden“, ein in höherem Grade für neun- bis zehnjährige Kinder geeignetes Büchlein voranzuschicken, und den von den preufsischen Behörden getroffenen Bestimmungen über den Geschichtsunterricht. Es soll deshalb „wenig, aber anziehenden Stoff enthalten, eine einfache Sprache reden, erläuternde Bilder dazu geben — 54 in den Text gedruckte Holzschnitte — an heimatliche Verhältnisse anknüpfen, von der Gegenwart rückwärts schreiten, vaterländische, kulturgeschichtliche und volkswirtschaftliche Gesichtspunkte möglichst berücksichtigen und auch der deutschen Sage zu ihrem Rechte verhelfen“. In dem dritten, vierten, fünften und letzten Punkte unterscheidet es sich von dem eben angezeigten Buche Richters; beide stimmen darin überein, dafs sie für die Volksschule bestimmt sind. Es sind dreizehn Abschnitte von recht verschiedenem Umfange: Kaiser Wilhelm II und die Gegenwart; Kaiser Wilhelm I, der Gründer des Deutschen Reiches; Friedrich Wilhelm III und die Befreiungskriege; Friedrich II, der Grofse und Preufsen als Grofsmacht; Friedrich Wilhelm I, der Soldatenfreund; Friedrich I, der erste König in Preufsen; Doktor Martin Luther; Kurfürst Friedrich I und das Rittertum; Heinrich I; Bonifaz; Hermann und die alten Deutschen, deutsche Sagen (Ludwig der Springer, Ludwig der Eiserne, die heilige Elisabeth, Friedrich Barbarossa, die Nibelungen). Jeder dieser grofsen Teile ist wieder in kleinere Abschnitte gegliedert und enthält zu Anfang

die heimatkundlichen Anknüpfungspunkte und Hinweise auf die Spuren in dem Leben der Gegenwart. Die Einprägung soll nach des Verfassers Absicht durch mehrmaliges Lesen, stückweise und zusammenhängende Wiederholung und Beantwortung zusammenfassender Aufgaben erfolgen — für die höheren Schulen kommt dies natürlich nicht in Frage, da die Lehrpläne ausdrücklich den Anschlufs an ein Buch untersagen. F. Ohly hat eine sehr eingehende lesenswerte Besprechung des Büchleins geliefert, in der er die Vorzüge ins Licht stellt, doch auch die ihm noch anklebenden Mängel nicht verschweigt. Er fällt das Urteil, „dafs ‚das erste Geschichtsbuch' eine ganz ausgezeichnete Handhabe bietet, den so anziehenden und dankbaren, aber auch ebenso schwierigen und so leicht auf Abwege geratenden ersten Geschichtsunterricht wahrhaft anregend, herzerquickend und fruchtbringend zu gestalten. Nicht als ‚Lehr- und Lesebuch' wird das Werkchen in unseren Gymnasien Eingang finden können, aber es erscheint vortrefflich geeignet, dem mit diesem wichtigen Unterrichtszweige Betrauten den richtigen Weg zu weisen, ihm zu zeigen, wie er die Sache mit Erfolg anzugreifen und durchzuführen habe".

Erwähnt werden kann in diesem Zusammenhange, dafs die *Vaterländische Geschichte* von J. C. Andrä von K. Ernst für preufsische Volksschulen neu bearbeitet worden ist. Den für die Mittelstufe der höheren Schulen bestimmten Lehrbüchern desselben Verfassers werden nunmehr *Sechs Farbendruckbilder zur deutschen Kulturgeschichte* beigegeben, die „mit historischer Treue und in genauer Berücksichtigung des Lehrzweckes dargestellt sind". Sie zeigen eine germanische Ansiedlung, Kirchenbau im heidnischen Lande, Ausritt zum Kreuzzuge (Burg), eine deutsche Stadt des sechzehnten Jahrhunderts, eine vornehme Gesellschaft im Garten zur Rokokozeit, die erste Eisenbahn (Post). Es ist nicht abzusehen, weshalb nicht schon in der Sexta diese Abbildungen sich nützlich erweisen könnten.

Für die Lehrbücher von J. C. Andrä sind ferner jetzt die im vorigen Jahrgange (S. 26, Schriftenverzeichnis S. 40) aufgeführten *Provinzialgeschichten* vervollständigt und in einem stattlichen, durchpaginierten Bande gesammelt worden. Neu hinzugekommen sind Brandenburg, Posen, Hannover, Braunschweig, Rheinprovinz, Hohenzollernsche Lande, dann die 7 Kreise des Königreichs Bayern an Donau und Main sowie Anhalt. Die Herausgabe hat C. Schmelzer geleitet, von dem auch die bayerischen Kreise bearbeitet sind.

Von W. Schwahn ist ein Hilfsbuch für diese Stufe erschienen, *Erzählungen aus der Sage und Geschichte*, von dem Ber. eben nur den Titel mitteilen kann.

Die *deutschen Sagen und Geschichten* von J. Buschmann liegen bereits in vierter Auflage vor.

Von E. Boesser und Fr. Lindner ist ein *Vaterländisches Lesebuch* für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten herausgegeben worden, zunächst für die Kadettenhäuser bestimmt, aber nach Ansicht der

Verfasser auch für alle Anstalten mit ähnlichen Lehrplänen geeignet. Es ist ein Band von 500 Seiten, der nur Prosastücke enthält, da ihm eine besondere „Vaterländische Gedichtsammlung“ folgen soll. Auch die antiken und germanischen Götter- und Heldensagen sind grundsätzlich ausgeschlossen worden. H. Schiller findet die Auswahl für die Durchführung und Verwirklichung der Konzentration gänzlich wertlos — die den einzelnen Klassen zugewiesenen Lesestücke haben keine innere Verwandtschaft unter sich und noch weniger Beziehung zu dem übrigen Unterricht. Für die Lehraufgabe der Quinta — die sagenhafte Vorgeschichte der Griechen und Römer — enthält das Buch auch nicht eine Silbe. Günstiger urteilt er über die für die Tertien bestimmten Stücke. Anerkennung findet die taktvolle und zarte Weise, in der sich die Erweckung des patriotischen Gefühls vollzieht.

Gleichfalls für die Vorbereitungsstufe und den unteren Kursus bestimmt sind die *Bilder und Erzählungen aus der allgemeinen und deutschen Geschichte* von K. Holdermann und R. Setzepfandt. Der erste Teil, der das Altertum enthält, ist im vorigen Jahrgange S. 27 besprochen; im zweiten und dritten Bändchen sind Mittelalter und Neuzeit dargestellt. Die erste Ausgabe erschien 1887. Sie ist nach Angabe der Verfasser, um für paritätische Anstalten brauchbar zu sein, nach diesem Gesichtspunkte durchgesehen, aber auch im übrigen ziemlich durchgreifend umgestaltet und die vaterländische Geschichte, besonders der neueren Zeit, erweitert und vertieft worden. Auch diese Bearbeitung hält an der biographischen Methode fest, und die Übertragung der lateinischen Citate ins Deutsche, die Bilder der Kaiserinnen Augusta und Auguste Victoria erinnern unter anderem daran, dafs die Bücher in erster Linie für höhere Mädchenschulen bestimmt sind. Ein Vergleich des zweiten Bändchens mit den im dritten Jahrgange (B 178f.) gegenüber der ersten Ausgabe gemachten Ausstellungen ergab, dafs fast alle dort bemerkten Fehler sich getreulich in dieser neuen Ausgabe für paritätische Anstalten wiederholen. Im übrigen kann auf die Besprechung durch Blasel verwiesen werden, der auch wenig günstig urteilt. Die äufsere Ausstattung, sowohl in Druck wie in Abbildungen, ist dagegen ganz vortrefflich.

B. Unterer Kursus.

Das gesamte Pensum in Einem Bande enthält der *Leitfaden* von J. Frohnmeyer, der in zweiter Auflage vorliegt. Die erste ist als empfehlenswert anerkannt (vgl. Jb. II. B 425/426), nur erschien unter den damaligen Verhältnissen die alte Geschichte für Gymnasien zu kurz behandelt. Sie ist jetzt nicht erweitert worden, aber unter den veränderten Umständen fällt dies Bedenken fort. Die dort gemachten Ausstellungen im einzelnen sind sämtlich berücksichtigt worden. Der Verfasser — damals Professor am Schullehrerseminar in Nagold, jetzt Oberkonsistorialrat — sagt selbst: „Die neue Auflage ist in mehrfacher Hinsicht eine

rbesserte. Der Text ist genau durchgesehen und berichtigt, die Ordnung ancher Abschnitte sachgemäfser gestaltet; Lücken, die sich hier und rt bemerklich machten, sind ausgefüllt, und der Faden der Geschichte ist s zur Gegenwart fortgeführt worden. Mit Rücksicht auf die Bedürfnisse r württembergischen Anstalten, in denen das Büchlein Eingang gefunden t, ist ein Abrifs der württembergischen Geschichte angefügt worden" = S. 189—206). Ebenso findet sich eine Stammtafel der Württemberger egenten.

Ebenfalls in Einem Bande bietet den gesamten Stoff H. Christensen. on demselben Verfasser war 1889 ein Grundrifs der Geschichte für die eren Klassen höherer Mädchenschulen und für Lehrerinnenseminare in ei Bändchen erschienen — der Verfasser ist Oberlehrer an der städtischen heren Mädchenschule in Mülhausen i. E. — eine beachtenswerte und auchbare Arbeit (IV, VIII, S. 45 -47). An diesen Grundrifs schliefst ch nunmehr in Auswahl und Behandlung des Stoffes ein *Leitfaden für n Unterricht in der Geschichte* an, der „aus dem Wunsche entstanden t, einem weiteren Kreise von Schulen zu dienen". Es ist nicht gesagt, elche Lehranstalten Christensen im Auge gehabt, auch nicht, ob er sich s Buch auf der oberen oder auf der unteren Stufe der Vollanstalten Gebrauch gedacht hat. Indessen wird man nicht fehlgehen, wenn man s der Bezeichnung als Leitfaden, dem Umfange (211 Seiten Text), der rt der bald eingestreuten bald ans Ende der Abschnitte gestellten Tiederholungs- oder Vertiefungsfragen, aus den Accenten auf solchen Torten wie Regulus, Hasdrubal, vor allem aber aus der Stoffauswahl und arstellung selbst zu dem Schlufs kommt, dafs unter dem „weiteren Kreise on Schulen" aufser höheren Mädchenschulen vorzüglich an Realschulen öhere Bürgerschulen) gedacht ist. Auch dieser Leitfaden ist reich mit bbildungen zur Kunst- und Kulturgeschichte ausgestattet. Sie sind dies- al aber dem im vierten Jahrgange geäufserten Wunsche entsprechend m Schlufs zusammengestellt worden (S. 217—254). Neun farbige historische arten in recht guter Ausführung sind auch hier beigegeben, wie denn berhaupt die Ausstattung anzuerkennen ist. Einige Stichproben zeigten, afs das Buch zum Gebrauche auf den oben angegebenen Anstalten, über- aupt demnach für den unteren Kursus realer Vollanstalten sich ganz gut gnen mag. Hier und da könnte für die innere Staatsentwicklung reufsens etwas mehr gegeben sein, so unter Friedrich Wilhelm I und em grofsen Könige.

R. Schillmanns *Schule der Geschichte* erstreckt sich gleichfalls ber das gesamte Pensum, ist aber in einzelnen Bändchen erschienen, die eshalb jedesmal an der betreffenden Stelle Erwähnung finden werden.

Es folgen nunmehr zunächst die Bücher für Quarta.

Das weitverbreitete *Hilfsbuch für den ersten Unterricht in alter Geschichte* von Oskar Jäger ist in neunzehnter Auflage erschienen. Der Verfasser sagt: „Der neue Lehrplan für die preufsischen höheren chulen berührt das kleine Buch nicht. Derselbe setzt Solon und Pyrrhus

als Anfangspunkte des eigentlichen Geschichtspensums der Klasse. Dafs man das diesen Anfangspunkten Voraufgehende nicht einfach ignorieren darf, sondern in der bescheidenen Ausführlichkeit, wie hier geschieht — bis Solon 8, bis Pyrrhus 12 Seiten — berücksichtigen mufs, versteht sich für jeden von selbst, der weifs, dafs der neue Lehrplan verständige Lehrer voraussetzt".

In zweiter Auflage ist die *Geschichte der Griechen und Römer* von H. Jänicke erschienen. Sie ist nach den neuen Lehrplänen umgearbeitet und umfafst auf 44 Seiten die griechische Geschichte bis zu den Diadochen, auf 46 die römische bis zum Untergange des weströmischen Reiches. Das Buch ist sorgfältig gearbeitet und überliefert den Stoff in zweckmäfsiger Gliederung. Doch hat Ber. den Eindruck, dafs die Darstellung für die Quartaner zu trocken ist und zu viel enthält, vorzüglich Gegenständliches. Die Jungen auf dieser Stufe wollen von Thaten hören und Männer sehen. Vieles wird ihnen nicht zum Verständnis zu bringen sein, so die Graechischen Unruhen (S. 68—70). Die Mitteilungen über die Litteratur gehören sicher nicht hierher. Was sollen die Jungen mit Aristophanes und dem S. 43 Gesagten?

In dem entsprechenden Teil von R. Schillmann umfafst die griechische Geschichte 40, die römische 50 Seiten. Auf drei Seiten giebt er die Geographie von Griechenland, auf 12 die Geschichte vor den Perserkriegen, einschliefslich der Vorgeschichte dieses Reiches. Von den Wanderungen geht er gleich auf Sparta über; es folgen dann die messenischen Kriege, die olympischen Spiele, das delphische Orakel, die Tyrannis, die Kolonieen, nun erst Athen und die Perser. Die folgende Zeit fafst er in 5 Abschnitte zusammen, von denen der Zeitraum von 465—399 nur zur Hälfte als „Zeitalter des Perikles", ebenso der von 401—362 nur zum Teil als „Gewaltherrschaft der Spartaner" bezeichnet werden kann. Die römische Geschichte reicht den Bestimmungen gemäfs bis zu Augustus und beginnt nach sieben Zeilen gleich mit dem Konsulat. Den Beschlufs bildet eine synchronistische Zeittafel. Auch in diesem Buche steht zu viel. Auch hier wird zu sehr auf Vollständigkeit gesehen. Recht störend sind die wiederholten Fehler in den Namen, auch mangelt es sonst nicht an Versehen. Solche Sätze wie: „Dieser, welcher die Perser und ihre Kampfweise kannte, riet, sie in offener Feldschlacht anzugreifen", sind übrigens undeutsch.

Von einem bayerischen Kollegen, Fr. Vogel, ist ein Büchlein ähnlichen Umfanges wie diese drei erschienen. Es ist für die dritte Klasse, die unserer Quarta entspricht, bestimmt und das erste einer Reihe von Lehrbüchern, die im Buchnerschen Verlage nach den neuen bayerischen Lehrplänen für den Geschichtsunterricht in den verschiedenen Klassen der Gymnasien erscheinen sollen. Es umfafst auch eine kurze Übersicht über die römische Kaisergeschichte und, da in der zweiten Klasse kein Unterricht in der griechischen und römischen Vorzeit stattfindet, auch die

Sagen. Eine ausführliche Besprechung giebt J. Plathner und erklärt das Buch für „der Verbesserung, aber auch der Empfehlung wert“.

Auch für diese Stufe hat W. Schwahn ein Hilfsbuch geschrieben, von dem Ber. nur mitteilen kann, dafs es 58 Seiten umfassen soll.

Für die entsprechende Klasse des unteren Kursus der österreichischen Gymnasien ist das Lehrbuch von E. Hannak in neunter gekürzter und umgearbeiteter Auflage erschienen. Es umfafst 137 Seiten. Aber auf diesen befinden sich 55 in den Text gedruckte Abbildungen (Bild- und Bauwerke). Hier wird zuerst auf 21 Seiten die Geschichte des Morgenlandes gegeben, auf 55 die der Griechen einschliefslich der Sagen, auf ebensoviel Seiten die der Römer. Diese reicht bis 476 n. Chr. und umfafst auch schon die Germanen dieser Zeit. Die Darstellung empfiehlt sich durch Beschränkung in der Stoffaufnahme, übersichtliche Gliederung und Klarheit der Sprache. Vielleicht geht Hannak in erster Hinsicht zu weit. So werden 197 nicht einmal Kynoskephalai, 190 Magnesia am Sipylos genannt. Auch hier macht eine synchronistische Zeittafel den Beschlufs.

Der dritte Abschnitt des Stenzler-Lindner-Landwehrschen Buches für die Kadettenhäuser, der den Lehrstoff für die Quarta enthält, bleibt hier aufser Betracht, weil er sich gar nicht mit dem Altertum, sondern mit der Neuzeit beschäftigt (Bilder aus der Geschichte der europäischen Reiche seit dem Zeitalter der Entdeckungen).

Von den vier Büchern, die das nunmehr dreijährige Pensum der Tertien und der Untersekunda ganz umfassen, haben sich drei bereits bewährt und sind in wiederholten Auflagen erschienen. Nicht weniger als deren neunzehn zählt das *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte* von G. Eckertz, das sich an Jägers Hilfsbuch für Quarta anschliefst. Es ist im ganzen dasselbe geblieben. Die Änderungen, die gemäfs den neuen Lehrplänen eingetreten sind, sind weder zahlreich noch umfangreich. Einmal ist ein kurzer Überblick über das weströmische Kaiserreich vom Tode des Augustus an gegeben und zwar mit der deutschen Geschichte verwoben worden; dann hat die brandenburgisch-preufsische Geschichte eine kleine Erweiterung erfahren, die in den Ereignissen von 1870/71 begründet ist.

Der *Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes* von David Müller-Fr. Junge ist auch schon in achter Auflage erschienen und hat in dieser eine umfassendere Umarbeitung erfahren. Eine Erweiterung hat nach der kultur- und verfassungsgeschichtlichen Seite stattgefunden; dafür ist eine Verkürzung in den noch entbehrlichen Einzelheiten der Staats- und Kriegsgeschichte eingetreten. Zu Beginn ist in zwei Paragraphen die römische Kaiserzeit eingeflochten worden. Für das Mittelalter sind hinzugekommen ein Paragraph über Karls des Grofsen Lebensweise und Persönlichkeit, zwei über Klöster, Stifter, Kunst und Wissenschaft unter den Ottonen, drei über Rittertum, Dichtung, Dorf und Stadt, Kolonisation unter den Staufern, drei über den Verfall des Rittertums, Städtewesen

und Dichtung in den beiden letzten Jahrhunderten des Mittelalters. Die meisten Erweiterungen finden sich in der Neuzeit. Hier sind gleich zu Beginn drei neue Paragraphen über Erfindungen, Entdeckungen, Humanismus und Renaissance, weiterhin drei über die Zustände vor und nach dem dreifsigjährigen Kriege, zwei über die innere Staatsverwaltung Friedrichs des Grofsen und endlich nicht weniger als 7 neue Paragraphen für die Zeit seit 1815. Das Buch nähert sich der Gegenwart so weit, dafs sogar die Lehrpläne und die neueste Militärvorlage erwähnt werden. Auf die Untertertia entfallen jetzt von dem etwas über 170 Seiten umfassenden Texte 60, auf das zweite Jahr 50, auf das dritte 70 Seiten. Das Hilfsbuch von Eckertz zählte 300 Seiten, ist aber nicht reicher an Stoff, denn dieser Leitfaden Junges hat bei seiner sonst trefflichen Ausstattung verhältnismäfsig kleinen Druck. Seine Vorzüge sind wie an anderen Orten so auch hier wiederholt anerkannt worden.

Die *Deutsche und brandenburgisch-preufsische Geschichte* von H. Jaenicke, die im zweiten Jahrgange (B 422, 424) bereits als ein tüchtiges Schulbuch von dem Ber. anerkannt worden ist, liegt nunmehr in dritter Auflage vor. Wesentliche Veränderungen sind nicht vorgenommen worden, die Neuzeit zeigt einige Erweiterungen; der Verfasser hat sich im übrigen darauf beschränkt, das Buch auf Richtigkeit und Formgebung hin einer sorgfältigen Durchsicht zu unterziehen.

Die *Schule der Geschichte* von R. Schillmann giebt, wie bereits gesagt, das Pensum jeder der drei Klassen in einem besonderen Hefte. Die Abgrenzung des Stoffes richtet sich nach den neuen Lehrplänen. Der Umfang des zweiten und der des dritten Jahrespensums sind nahezu gleich (72 : 80 Seiten), aber Untertertia hat eine unverhältnismäfsig grofse Aufgabe (103 Seiten). Der erste Abschnitt (S. 1—8) behandelt das römische Weltreich. Weder in Form noch in Inhalt ist er zu loben. „Augustus, der mächtige Beherrscher eines Weltreiches, fand das Glück nicht, wo es am meisten beseelt, in der Familie. Seine Enkel starben vor ihm dahin, so dafs sein Stamm verdorrte. Seine Tochter Julia war lasterhaft. Seine Gemahlin Livia brachte ihm zwei Stiefsöhne, Tiberius und Drusus, zu. Nach dem Tode des Drusus (!) adoptierte der Kaiser Tiberius und erhob ihn zu seinem Nachfolger.“ Ebenso unschön, wie unzweckmäfsig und falsch. Man vergleiche ferner die Darstellung von Tiberius' Tod, von Galba, Otho und Vitellius, wo von dem Gegensatz der Legionen und Prätorianer nichts zu spüren, aber Falsches angegeben ist, ebenso das über Diokletian und Konstantin Gesagte. Unmittelbar darauf folgt eine Zeittafel für diesen Abschnitt, und ebenso geschieht das nach den folgenden gröfseren Abschnitten; ein nach unserer Ansicht ganz unzweckmäfsiges Verfahren, da der Schüler so keine Übersicht über den gesamten Zeitraum gewinnt. Der zweite Abschnitt — 3 Seiten — ist den Germanen (Sitten, Verfassung) gewidmet. Der dritte (4 Seiten) zeigt sie im Kampfe mit den Römern — er enthält die Kämpfe der Cimbern und Teutonen, Cäsars und Ariovists u. s. w., der vierte (6 Seiten) die grofse Völkerwanderung.

Ber. vermifst bei der Einteilung die Logik: Sollte der vierte Teil nicht sehr wesentlich Kämpfe mit den Römern enthalten? Sind die Araber und der Islam auch ein Teil der grofsen Völkerwanderung (IV)? Auch im übrigen bleibt so manches bedenklich. Man vergleiche den Kampf Cäsars mit Ariovist — „Armins Bruder Flavius“ ist allerdings so unvermeidlich wie „die Durchstechung des Athos“ — die legio fulminatrix, die Goten, die in Ost- und Westgoten zerfielen und auf dem linken Weichselufer safsen u. a. m. Dafs Theoderich Odoakar „am Isonzo bei Verona“ besiegte, ist allerdings wohl nur die Tücke des Setzers. Der ganze vierte Abschnitt erscheint nach seiner Anlage dem Ber. als ein Muster, wie es nicht gemacht werden mufs, und er darf sich hier wohl damit begnügen, für das Folgende die Hauptabschnitte anzugeben: das Frankenreich (S. 23—33), das heilige römische Reich deutscher Nation (!) S. 34—79, von Rudolf von Habsburg bis zum Zeitalter der Entdeckungen (d. h. 1519!) S. 80 bis 96, das Zeitalter der Entdeckungen (S. 99—103). — Das Pensum der Obertertia gliedert Schillmann in vier grofse Abschnitte, das Zeitalter der Reformation (S. 1—34), brandenburgisch-preufsische Vorgeschichte (S. 35 bis 50), das Zeitalter Ludwigs XIV von Frankreich und des Grofsen Kurfürsten (S. 51—58), das Königreich Preufsen S. 59—72, unter welch letzterem Titel man von dem pfälzischen Kriege, dem spanischen Erbfolgekriege, dem Tode Ludwigs XIV und unserem grofsen Könige Friedrich Wilhelm I liest. Auch für Untersekunda ist der Stoff in vier Abschnitte gegliedert: das Zeitalter Friedrichs des Grofsen (S. 1—17), Frankreichs Übergewicht durch Napoleon I (dafs dieser sich Bouônoparte, Text Bouonaparte geschrieben haben soll, wird für die Stufe sehr wichtig sein) S. 18—30, das Zeitalter der deutschen Freiheitskriege — es findet sein Ende erst mit dem Tode Friedrich Wilhelms IV — S. 31—51 und in das Zeitalter Kaiser Wilhelms I S. 58—80. Hoffentlich entschädigen diese Abschnitte für die oben bemerkten Gebrechen.

Das Hilfsbuch von K. Lohmeyer und A. Thomas umfafst das Pensum des zweiten und dritten Jahres, beginnt also mit dem Zeitalter der Reformation und reicht bis zur Jetztzeit (1888). Es ist die zweite vermehrte und verbesserte Auflage des gröfsten Teils der im zweiten Jahrgange (B 422 ff.) besprochenen beiden Bändchen. A. Thomas ist inzwischen gestorben, an seine Stelle ist E. Knaake getreten. Das erste Bändchen schlofs damals mit dem westfälischen Frieden, das zweite begann mit der preufsischen (im engeren Sinne) Territorialgeschichte. Diesmal beginnt das allein vorliegende Pensum der Obertertia und Untersekunda mit der Reformation, führt die deutsche Geschichte bis zum Ende des dreifsigjährigen Krieges (24 S.) und greift dann zurück auf die Geschichte der Mark Brandenburg bis zu ihrer Vereinigung mit dem Herzogtum Preufsen (10 Seiten) und auf die Geschichte Preufsens bis zu demselben Jahre (18 Seiten). Hierauf folgt die Geschichte des brandenburgisch-preufsischen Staates bis zum Jahre 1740. Es sind dies zusammen 70 Seiten. Das Pensum der Untersekunda umfafst 10 Seiten mehr.

Die Verdienste der Hohenzollern als Landesfürsten sind den neuen Le
plänen entsprechend mehr als bisher betont, sodann sind die französis
Revolution, Napoleon I, die Neuordnung der politischen Verhältn
Deutschlands 1815 und die neueste Zeit neu eingefügt worden.
übrigen ist das Buch dasselbe geblieben, so dafs das von der ers
Auflage Gesagte auch von dieser gilt. Von der zweckwidri
geographischen Bestimmung ganz bekannter Städte haben sich die Hers
geber nicht trennen können. Dafs Stralsund „in Vorpommern, Rü
gegenüber" liegt, weifs schon ein mittelmäfsiger Quintaner.

Der *Grundrifs der brandenburgisch-preufsischen Geschichte*
K. Tücking unterscheidet sich auch in dieser zehnten Auflage nicht
den früheren, nur dafs der Verfasser einiges für die Belehrung ü
wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen aufgenommen hat (vgl.
V. S. 27 und II. B. S. 420 f.). M. Friebe urteilt: „Die Stofffülle
Buches, die gedrängte Schreibweise und der Umstand, dafs e
genauere Kenntnis der deutschen Geschichte vorausgesetzt wird, las
mich zweifeln, ob die Verwendung des Grundrisses in den mittleren Klas
unserer höheren Lehranstalten angebracht sei; dagegen kann er
Primanern als Wiederholungsbuch recht gute Dienste leisten."

Die in zweiter Auflage erschienene *Brandenburgisch-preufsis
Geschichte* von J. Schroeder hat Ber. nicht gesehen.

Für Bayern liegen drei Bücher vor. Einmal W. Preger, *Le
buch der bayerischen Geschichte*. H. Stich lobt die jetzige — zwölfte
Auflage und bezeichnet im Anschlufs hieran O. Steinels Vorwürfe ge
die Lehrbücher der bayerischen Landesgeschichte als übertrieben, ge
dieses als unbegründet. Von O. Steinel selbst ist eine *Geschichte
Königreichs Bayern* für Schüler der unteren Klassen der Mittelsch
und der oberen Klassen der Volksschulen erschienen. Auf 32 Se
erzählt er in 19 Abschnitten ganz kurz die Hauptthatsachen aus Bay
Geschichte. Leben soll das Büchlein natürlich erst durch den Lel
erhalten. Ebenderselbe hat zum besseren Verständnis der Heimatgeschi
und zur Ergänzung der eingeführten Lehrbücher auf 24 Seiten
Geschichte des bayerischen Frankenlandes gegeben — ein sehr schwier
Kapitel wegen der so mannigfaltigen Schicksale dieser Landschaft. A
hier sind es nur Grundlinien, die in den zwölf Abschnitten gezo
werden. Einzelne zerfallen wieder in Sondergeschichten, so der H
stifter, der Reichsstadt Nürnberg, der Hohenzollernschen Fürstentüme

Ganz vortrefflich ist die von O. Kaemmel für das Königr
Sachsen bearbeitete Sondergeschichte. Die *Grundzüge* sind für G
nasien, Realschulen und Seminarien bestimmt und fassen den w
schichtigen Stoff in möglichst knapper (64 S.) und verständlicher F
unter Ausscheidung alles Nebensächlichen zusammen. Die Kulturgeschi
ist sorgfältig berücksichtigt, die Abschnitte über Besiedlung und I
wicklung des Landes (S. 8—11, 17—19, 37 u. s. w.) sind sehr lehrre
Das blofs Anekdotenhafte ist ausgeschlossen. Überall wird der Zusamn

hang mit der deutschen Geschichte gewahrt. Die Liebe zu seinem Heimatlande verleugnet der Verfasser nirgends, aber das Buch ist ebenso frei von Schönfärberei wie von Verkleinerung. Führt doch Kaemmel sogar die Meuterei der Sachsen in Blüchers Heer 1815 an. Beigegeben ist eine Stammtafel des Hauses Wettin und eine farbige Karte der territorialen Entwicklung des Königreichs.

C. Oberer Kursus.

Zuerst sollen auch hier die Bücher genannt werden, die den gesamten Lehrstoff für die Klassen des Obergymnasiums enthalten. Die höchste Zahl der Auflagen (dreizehn) hat von ihnen das *Lehrbuch der allgemeinen Geschichte* von J. Beck erreicht. Der Verfasser, der badische Geheime Hofrat Beck, ist kurz nach Herausgabe der zwölften Auflage gestorben (1883). Diese aber unterscheidet sich nicht von der sieben Jahre früher erschienenen elften. Nunmehr hat L. Viereck, durch seine Fortführung der von Meyer begonnenen Neubearbeitung von Assmanns Geschichte des Mittelalters in weiteren Kreisen bekannt, das Buch einer tiefgreifenden Umgestaltung auf Grund des Kaiserlichen Erlasses und der neuen preufsischen Lehrpläne unterzogen. Die zusammenhängende Darstellung und die systematische Form bewahrte er, in Bezug auf den Inhalt aber hat er sich von seiner Vorlage ganz unabhängig gemacht. Eine starke Kürzung hat gemäfs den veränderten Lehrplänen die Geschichte des Altertums erfahren. Sie umfafst jetzt 86 Seiten, während in der zwölften Auflage die Geschichte des Morgenlandes allein deren 60 einnahm. Diese letztere — es sind auch Chinesen und Inder einbegriffen — ist jetzt auf 13 Seiten dargestellt, und zwar beschränkt sich Viereck mit Recht auf das für die kulturelle Entwickelung Wichtige und nimmt aus der politischen Geschichte nur das auf, was für die Folgezeit von Bedeutung ist. — Das Mittelalter umfafst beinahe 90 Seiten. Dazu kommt nach den nun geltenden Lehrplänen für Unterprima aber noch die Neuzeit bis zum westfälischen Frieden; das sind noch 30 Seiten. Im ganzen also sind für diese Klasse 120 Seiten durchzuarbeiten. Das Pensum der Oberprima beträgt auch noch 130 Seiten, zu denen in der Hauptsache noch die 24 des Anhangs kommen werden. Die deutsche Geschichte ist in der Neubearbeitung in den Mittelpunkt gerückt und die Geschichte des Auslandes, soweit sie überhaupt herangezogen werden mufste, in deren Darstellung eingefügt worden. Zugleich ist das Werk bis zum Jahre 1888 fortgeführt worden und weist zum Schlufs auf acht Seiten in sachlicher Ordnung die Ergebnisse der Friedensarbeit des Deutschen Reiches auf. Dafs Viereck die Darstellung knapp, anschaulich und verständlich zu gestalten bemüht gewesen ist und alles Moralisierende, an dem das Becksche Buch sonst Überflufs hatte, weggeschnitten hat, kann den Wert des Lehrbuches nur erhöhen. Eigenartig ist die dem Buche angehängte, wie bereits gesagt, 24 Seiten umfassende *Bürgerkunde*. Sie

ist dazu bestimmt, der Forderung zu genügen, dafs unsere Schüler eine befriedigende Kenntnis von den staatlichen Einrichtungen des Deutschen Reiches und ihres Heimatlandes erhalten, und zerfällt in 9 Paragraphen. Der erste giebt zur Einleitung eine Übersicht über die verschiedenen Staats- und Wahlformen, die vier folgenden sind dem Deutschen Reiche gewidmet und zwar in der Weise, dafs § 2 die Verfassung, § 3 die Reichsbehörden, § 4 Reichsheer und Kriegsflotte, § 5 das Gerichtswesen darstellen. Darauf folgt eine Übersicht über die Einrichtungen von drei Einzelstaaten in Verfassung, Verwaltung und Gerichtswesen: Preufsen (§ 6 und 7), Bayern (§ 8) und Hamburg (§ 9). Bayern ist gewählt worden, weil das Buch auch in diesem Staate verbreitet ist, Hamburg, um ein Beispiel für eine repräsentative Republik zu bieten. Beides wird zum Vergleiche auch sonst recht brauchbar sein.

Das *Lehrbuch der allgemeinen Geschichte* von Th. Löhlein und K. Holdermann, dem Direktor und einem Professor an der höheren Mädchenschule in Karlsruhe, ist in zweiter Auflage erschienen. „Die Verfasser haben nach den Besprechungen des Buches, nach den Erfahrungen, die sie selbst im Unterricht gemacht, und nach den Mahnungen Kaiser Wilhelms II viele Veränderungen vorgenommen, die das Werk fruchtbringender machen dürften, ohne ihm eine wesentlich neue Gestalt zu geben.“ Es sind dies einmal die noch stärkere Betonung der deutschen Geschichte, um die sich nunmehr alles gruppiert, die Zusammenziehung um 8 Paragraphen, obwohl die Geschichte bis 1888 (bisher bis 1871) fortgesetzt und ein neuer Abschnitt über Musik hinzugekommen ist, die Verringerung der Jahreszahlen am Rande des Textes. Es sind nur die dorthin gesetzt, die dauernd behalten werden sollen und daher nochmals als Zeittafel am Schlusse des Buches zusammengestellt sind. Die Abbildungen sind um eine erhebliche Anzahl (29) neuer Bilder vermehrt. Diese Anschauungsmittel zur Kunstgeschichte sind ganz zweckmäfsig jedesmal am Ende von Altertum, Mittelalter und Neuzeit zusammengestellt. Unter den Karten befindet sich nunmehr auch eine für die Territorialentwickelung des preufsischen Staates. Trotz der Kürzung ist das Buch um 40 Seiten stärker geworden — diese kommen freilich meist auf Rechnung der neu aufgenommenen Abbildungen. Die Ausstellungen, die hier (Jb. II. B. S. 440—441) im einzelnen gemacht wurden, treffen noch heute samt und sonders zu.

Für die alte Geschichte, das nunmehrige Pensum der Obersekunda, liegen vier Bücher vor, zwei davon bereits in mehreren Auflagen erschienen, zwei zum erstenmal zur Besprechung kommend. Zunächst ist der erste Band des bekannten *Historischen Lehrbuches* von W. Herbst zu nennen. Weshalb diese siebente Auflage noch den Zusatz „Ausgabe für Realschulen“ hat, ist schwer begreiflich. Denn sie mufs, wie aus O. Jägers Vorrede hervorgeht, nach dem Erscheinen der Lehrpläne abgeschlossen sein. War er bisher sehr schonend dem Vorliegenden gegenüber verfahren, so ist er diesmal, wo die Notwendigkeit der Kürzung

durch die neuen Lehrpläne geboten war, entschieden in dieser Richtung für die griechische Geschichte vorgegangen, nicht minder Eckertz für die römische Geschichte, und zwar glaubt Jäger selbst „diese Kürzung als eine wirkliche Verbesserung des Buches bezeichnen zu dürfen“. Die Gesamteinteilung des Stoffes der griechischen Geschichte ist dahin abgeändert, dafs sie nunmehr der entspricht, die Jäger für sein Hilfsbuch der Quarta von vornherein gewählt hatte. „Sie ist an und für sich besser und empfiehlt sich hier doppelt, da dem Schüler die Aneignung einer ganz neuen Disposition erspart wird.“ Auch in der römischen Geschichte sind in der Anordnung des Stoffes zwei Änderungen vorgenommen: die Kulturverhältnisse, die in den früheren Auflagen zum Schlufs zusammengefafst waren, sind jetzt in 4 Gruppen durch das Buch verteilt worden, dann sind die Angaben über die Religion der Italiker bei der ersten Erwähnung dieser Völkerschaften mitgeteilt worden, während sie sich früher als Teil der Kultur am Schlufs befanden. In dieser Neugestaltung hat das Hilfsbuch nunmehr 168 (76 + 90) Seiten. Die erste Auflage (1866) hatte 207 Seiten.

Auch schon in fünfter Auflage und gleichfalls mit Berücksichtigung der neuen Lehrpläne gestaltet erscheint das *Lehrbuch* (früher *Handbuch*) *der Geschichte* von H. K. Stein. Naturgemäfs handelt es sich hier ebenfalls in erster Linie um Kürzung. Dieser erste Band umfafste in der vierten Auflage (vgl. die Besprechung im IV. Jg. S. 24 f.) 360, jetzt 260 Seiten. „In der griechischen, wie in der römischen Geschichte ist die grofsenteils sagenhafte Vorgeschichte in aller Kürze behandelt; jedoch sind die altrömische Verfassung und die Hauptergebnisse des Ständekampfes in den Kreis der Betrachtung gezogen, weil dies zu einem richtigen Verständnisse der späteren staatlichen Entwickelung unerläfslich ist.“ Aber auch in der Anordnung des Stoffes zeigen sich Änderungen, so in der griechischen Geschichte; unseres Erachtens nicht glücklich. Stein giebt wie früher zunächst eine gedrängte Übersicht über die antike Geographie des Schauplatzes der griechischen Geschichte. Darauf folgt die erste Periode: Von der Bildung griechischer Staaten bis zu den Perserkriegen. Der erste Paragraph bringt auf einer Seite die griechischen Stämme und die dorische Wanderung, auf der folgenden erscheint bereits Athen, und nunmehr wird die attische Geschichte bis zu den Perserkriegen heruntergeführt. Erst jetzt kommt Sparta, seine Verfassung und Machtentfaltung gleichfalls bis zu den Perserkriegen. Ber. kann diese Anordnung nicht billigen, weil die Entwickelung des spartanischen Staates und die Bildung des peloponnesischen Bundes älter ist als die Athens, weil seine Geschichte aufs engste mit jener grofsen Wanderung verknüpft ist und weil Sparta mit dem peloponnesischen Bunde schon in die Geschicke Athens eingreift (siehe S. 17 und 19), noch ehe wir etwas von dessen Bildung gehört haben. Die Entwickelung Athens aber ist für Sparta bis 500 ohne Wichtigkeit. Zweitens führt Athen, führen die Pisistradiden unmittelbar hinüber zu dem Kampf um den Besitz des

ägäischen Meeres mit den Persern, zu der Entwickelung des jonisch
Stammes auf dem asiatischen Kontinent. Auch bedarf es erneuter Üb
legung, ob die folgenden Abschnitte richtig stehen, zunächst „die E
wickelung der griechischen Verfassung“, ob mit dieser nicht vielmehr l
gonnen werden mufs. Es folgen weiter die Einigungsmittel der Hellen
die griechischen Kolonieen einschliefslich einer Übersicht über die sy
kusanische Geschichte bis zur Einnahme durch Marcellus. Nunmehr h
die zweite Periode (die Zeit des Krieges mit den Persern) an mit Ass
Babylon u. s. w. Nachdem wir von Phöniziern, Ägyptern und Pers
gehört haben, folgt der jonische Aufstand, d. h. die Reihe jener Kämp
zu denen Athen unseres Erachtens die natürliche Brücke bildet.

Für die Darstellung der attischen Verfassung hat Stein in der E
wickelung des Archontats bereits die Politeia des Aristoteles herangezog
Es widerspricht aber der Aristotelischen Auffassung, wenn er sa
„Endlich hörte das Königtum auf, und man wählte neun jährlich wechseln
Archonten“. Nein, der König blieb immer; Stein spricht ja gleich d
auf von seinen Funktionen im fünften Jahrhundert. Die Benutzung v
Aristoteles ist eklektisch; so ist die Darstellung Drakons von der Polit
unberührt geblieben, ebenso die chronologische Bestimmung seines Arch
tats und des Kylonischen Frevels. Billigung verdient, dafs Stein bei d
einzelnen Kapiteln unten kurz die Quellen angiebt, hier und da auch ei
kurze Stelle mitteilt, zuweilen auf die Auffassung eines hervorragend
modernen Forschers hinweist. Dagegen solche Citate wie die drei He
meter mit den Namen der neun Musen sind unnützer Kram. Dafs au
einem so sorgsamen und stets nachfeilenden Verfasser wie Stein im e
zelnen manches entgeht, ist allzu natürlich. Warum rechnet er z.
Thera nicht zu den Cykladen und gestaltet danach die betreffende Ste
um (vgl. Kiepert S. 249)?

Die beiden neu erschienenen Werke, das *Lehrbuch* von W. Marte
und das *Hilfsbuch* von H. Brettschneider — beide Verfasser l
zeichnen diesen Band als den ersten des Werkes, beabsichtigen al
auch den Lehrstoff der Prima zu bearbeiten — unterscheiden sich ihr
Bestimmung gemäfs im Umfange ganz gewaltig. Martens hat 300, Bre
schneider 134 oder, wenn die Zeittafel und der Anhang (Einiges aus d
griechischen und römischen Litteraturgeschichte) eingerechnet wird, 1
Seiten. Bei Martens kommen noch 5 Seiten ethnographische Tabell
und zwei alphabetische Verzeichnisse (a. der Personennamen, b. der ge
graphischen Namen) auf weiteren 24 Seiten hinzu. [Ganz praktisch ist
dafs in dem letztgenannten Verzeichnis nach Art der Reisehandbüch
bei jedem Namen auch der Platz verzeichnet steht, wo er auf den bei
gebenen 5 Karten zu finden ist (z. B. Tymphrestus III C a).] Dabei
der Druck bei ersterem viel gedrängter, die Zeilen stehen viel enger z
sammen als bei letzterem. Martens selbst sagt in dem Vorwort folg
des: „In der Auswahl des Stoffes war mir im allgemeinen der Grunds
mafsgebend, dafs ein Lehrbuch für die Schule nicht mehr und ni

weniger bieten darf, als was dazu bestimmt ist, Eigentum des Schülers zu werden. Andererseits weiſs ich aber wohl, wie dankbar manche jungen Geschichtsfreunde, deren Eifer sich über den des Durchschnittsschülers erhebt, für weitergehende Anregung und Belehrung sind. Es wäre unrecht gewesen, diese kleine Schar ganz unberücksichtigt zu lassen. Daher manche Anmerkungen und Ausführungen, die auſserhalb des oben gezeichneten Rahmens liegen. Sie sind übrigens durch den Ort, an dem sie stehen, und durch den Druck gekennzeichnet.“ Den Umfang des Bandes erklärt er daraus, daſs er bei allem Streben nach Beschränkung in Namen und Thatsachen gleichzeitig darauf bedacht gewesen sei, den dadurch gewonnenen Raum dafür auszunützen, dem Schüler die Erkenntnis des inneren Zusammenhanges zu erschlieſsen und so sein geschichtliches Verständnis zu erwecken.

„Die Paragraphen der Einleitung, wie auch manche kulturgeschichtlichen Abschnitte dürften für Sekunda im allgemeinen zu hoch sein und am geeignetsten in Oberprima zur Besprechung kommen. Jedenfalls sollten die darin behandelten Fragen niemand, der das Gymnasium mit dem Zeugnis der Reife für die Universität verläſst, völlig unbekannt bleiben.“ Die sechs Seiten der Einleitung behandeln in § 1 die Frage, was Geschichte ist, in § 2 die Quellen, im folgenden die Urgeschichte (Prähistorie), in § 4 Umfang und Einteilung der Geschichte und in § 5 die Zeitrechnung. Darauf folgt auf 27 Seiten morgenländische Geschichte (Babylon und Assur; Ägypter; Perser). Die Geschichte der Griechen umfaſst etwa 110 Seiten und schlieſst mit Alexanders des Groſsen Tode; die hellenistische Zeit bis 146 wird in aller Kürze auf zwei Seiten abgethan. Die Geschichte der Römer umfaſst 150 Seiten und schlieſst mit Theodosius des Groſsen Tode. Auf anderthalb Seiten angefügt ist noch eine Übersicht über die Geschichte Westroms bis 476, Ostroms bis 1453. Ob ein oder zwei Jahre für die alte Geschichte im Lehrplan vorgesehen sind, darum kümmert sich Martens — Professor am Gymnasium in Konstanz — nicht; doch scheint er nach der zweiten Seite des Vorworts von einer zweijährigen Unterrichtszeit auszugehen. Das Buch, das zweifellos die Beachtung der Fachlehrer in hohem Maſse verdient, wird als Grundlage für den Unterricht auf den preuſsischen Gymnasien viel zu umfangreich sein, aber für die Schülerbibliotheken ist es zu empfehlen, zumal die Register es auch als Nachschlagebuch sowohl für den Geschichtsunterricht wie für die Lektüre der Klassiker geeignet erscheinen lassen.

Das Buch von H. Brettschneider dagegen ist auf dem Titel ausdrücklich als Lehraufgabe der Obersekunda bezeichnet — „über Zweck und Art des vorliegenden Buches gedenkt sich der Verfasser (Oberlehrer am Gymnasium zu Insterburg) nach Beendigung des Ganzen in einem Nachworte auszusprechen“. Auch er beginnt mit der Geschichte des Orients (10 Seiten), bespricht zuerst die Ägypter bis zur Unterwerfung durch Assur, dann die Semiten (Babylon, Assur, Phönizier, Ebräer), die neue Erhebung Ägyptens und Babylons bis zur Begründung des persischen

als Anfangspunkte des eigentlichen Geschichtspensums der Klasse. Dafs man das diesen Anfangspunkten Voraufgehende nicht einfach ignorieren darf, sondern in der bescheidenen Ausführlichkeit, wie hier geschieht — bis Solon 8, bis Pyrrhus 12 Seiten — berücksichtigen mufs, versteht sich für jeden von selbst, der weifs, dafs der neue Lehrplan verständige Lehrer voraussetzt".

In zweiter Auflage ist die *Geschichte der Griechen und Römer* von H. Jänicke erschienen. Sie ist nach den neuen Lehrplänen umgearbeitet und umfafst auf 44 Seiten die griechische Geschichte bis zu den Diadochen, auf 46 die römische bis zum Untergange des weströmischen Reiches. Das Buch ist sorgfältig gearbeitet und überliefert den Stoff in zweckmäfsiger Gliederung. Doch hat Ber. den Eindruck, dafs die Darstellung für die Quartaner zu trocken ist und zu viel enthält, vorzüglich Gegenständliches. Die Jungen auf dieser Stufe wollen von Thaten hören und Männer sehen. Vieles wird ihnen nicht zum Verständnis zu bringen sein, so die Gracchischen Unruhen (S. 68—70). Die Mitteilungen über die Litteratur gehören sicher nicht hierher. Was sollen die Jungen mit Aristophanes und dem S. 43 Gesagten?

In dem entsprechenden Teil von R. Schillmann umfafst die griechische Geschichte 40, die römische 50 Seiten. Auf drei Seiten giebt er die Geographie von Griechenland, auf 12 die Geschichte vor den Perserkriegen, einschliefslich der Vorgeschichte dieses Reiches. Von den Wanderungen geht er gleich auf Sparta über; es folgen dann die messenischen Kriege, die olympischen Spiele, das delphische Orakel, die Tyrannis, die Kolonieen, nun erst Athen und die Perser. Die folgende Zeit fafst er in 5 Abschnitte zusammen, von denen der Zeitraum von 465—399 nur zur Hälfte als „Zeitalter des Perikles", ebenso der von 401—362 nur zum Teil als „Gewaltherrschaft der Spartaner" bezeichnet werden kann. Die römische Geschichte reicht den Bestimmungen gemäfs bis zu Augustus und beginnt nach sieben Zeilen gleich mit dem Konsulat. Den Beschlufs bildet eine synchronistische Zeittafel. Auch in diesem Buche steht zu viel. Auch hier wird zu sehr auf Vollständigkeit gesehen. Recht störend sind die wiederholten Fehler in den Namen, auch mangelt es sonst nicht an Versehen. Solche Sätze wie: „Dieser, welcher die Perser und ihre Kampfweise kannte, riet, sie in offener Feldschlacht anzugreifen", sind übrigens undeutsch.

Von einem bayerischen Kollegen, Fr. Vogel, ist ein Büchlein ähnlichen Umfanges wie diese drei erschienen. Es ist für die dritte Klasse, die unserer Quarta entspricht, bestimmt und das erste einer Reihe von Lehrbüchern, die im Buchnerschen Verlage nach den neuen bayerischen Lehrplänen für den Geschichtsunterricht in den verschiedenen Klassen der Gymnasien erscheinen sollen. Es umfafst auch eine kurze Übersicht über die römische Kaisergeschichte und, da in der zweiten Klasse kein Unterricht in der griechischen und römischen Vorzeit stattfindet, auch die

Sagen. Eine ausführliche Besprechung giebt J. Plathner und erklärt das Buch für „der Verbesserung, aber auch der Empfehlung wert“.

Auch für diese Stufe hat W. Schwahn ein Hilfsbuch geschrieben, von dem Ber. nur mitteilen kann, dafs es 58 Seiten umfassen soll.

Für die entsprechende Klasse des unteren Kursus der österreichischen Gymnasien ist das Lehrbuch von E. Hannak in neunter gekürzter und umgearbeiteter Auflage erschienen. Es umfafst 137 Seiten. Aber auf diesen befinden sich 55 in den Text gedruckte Abbildungen (Bild- und Bauwerke). Hier wird zuerst auf 21 Seiten die Geschichte des Morgenlandes gegeben, auf 55 die der Griechen einschliefslich der Sagen, auf ebensoviel Seiten die der Römer. Diese reicht bis 476 n. Chr. und umfafst auch schon die Germanen dieser Zeit. Die Darstellung empfiehlt sich durch Beschränkung in der Stoffaufnahme, übersichtliche Gliederung und Klarheit der Sprache. Vielleicht geht Hannak in erster Hinsicht zu weit. So werden 197 nicht einmal Kynoskephalai, 190 Magnesia am Sipylos genannt. Auch hier macht eine synchronistische Zeittafel den Beschlufs.

Der dritte Abschnitt des Stenzler-Lindner-Landwehrschen Buches für die Kadettenhäuser, der den Lehrstoff für die Quarta enthält, bleibt hier aufser Betracht, weil er sich gar nicht mit dem Altertum, sondern mit der Neuzeit beschäftigt (Bilder aus der Geschichte der europäischen Reiche seit dem Zeitalter der Entdeckungen).

Von den vier Büchern, die das nunmehr dreijährige Pensum der Tertien und der Untersekunda ganz umfassen, haben sich drei bereits bewährt und sind in wiederholten Auflagen erschienen. Nicht weniger als deren neunzehn zählt das *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte* von G. Eckertz, das sich an Jägers Hilfsbuch für Quarta anschliefst. Es ist im ganzen dasselbe geblieben. Die Änderungen, die gemäfs den neuen Lehrplänen eingetreten sind, sind weder zahlreich noch umfangreich. Einmal ist ein kurzer Überblick über das weströmische Kaiserreich vom Tode des Augustus an gegeben und zwar mit der deutschen Geschichte verwoben worden; dann hat die brandenburgisch-preufsische Geschichte eine kleine Erweiterung erfahren, die in den Ereignissen von 1870/71 begründet ist.

Der *Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes* von David Müller-Fr. Junge ist auch schon in achter Auflage erschienen und hat in dieser eine umfassendere Umarbeitung erfahren. Eine Erweiterung hat nach der kultur- und verfassungsgeschichtlichen Seite stattgefunden; dafür ist eine Verkürzung in den noch entbehrlichen Einzelheiten der Staats- und Kriegsgeschichte eingetreten. Zu Beginn ist in zwei Paragraphen die römische Kaiserzeit eingeflochten worden. Für das Mittelalter sind hinzugekommen ein Paragraph über Karls des Grofsen Lebensweise und Persönlichkeit, zwei über Klöster, Stifter, Kunst und Wissenschaft unter den Ottonen, drei über Rittertum, Dichtung, Dorf und Stadt, Kolonisation unter den Staufern, drei über den Verfall des Rittertums, Städtewesen

und Dichtung in den beiden letzten Jahrhunderten des Mittelalters. Die meisten Erweiterungen finden sich in der Neuzeit. Hier sind gleich zu Beginn drei neue Paragraphen über Erfindungen, Entdeckungen, Humanismus und Renaissance, weiterhin drei über die Zustände vor und nach dem dreifsigjährigen Kriege, zwei über die innere Staatsverwaltung Friedrichs des Grofsen und endlich nicht weniger als 7 neue Paragraphen für die Zeit seit 1815. Das Buch nähert sich der Gegenwart so weit, dafs sogar die Lehrpläne und die neueste Militärvorlage erwähnt werden. Auf die Untertertia entfallen jetzt von dem etwas über 170 Seiten umfassenden Texte 60, auf das zweite Jahr 50, auf das dritte 70 Seiten. Das Hilfsbuch von Eckertz zählte 300 Seiten, ist aber nicht reicher an Stoff, denn dieser Leitfaden Junges hat bei seiner sonst trefflichen Ausstattung verhältnismäfsig kleinen Druck. Seine Vorzüge sind wie an anderen Orten so auch hier wiederholt anerkannt worden.

Die *Deutsche und brandenburgisch-preufsische Geschichte* von H. Jaenicke, die im zweiten Jahrgange (B 422, 424) bereits als ein tüchtiges Schulbuch von dem Ber. anerkannt worden ist, liegt nunmehr in dritter Auflage vor. Wesentliche Veränderungen sind nicht vorgenommen worden, die Neuzeit zeigt einige Erweiterungen; der Verfasser hat sich im übrigen darauf beschränkt, das Buch auf Richtigkeit und Formgebung hin einer sorgfältigen Durchsicht zu unterziehen.

Die *Schule der Geschichte* von R. Schillmann giebt, wie bereits gesagt, das Pensum jeder der drei Klassen in einem besonderen Hefte. Die Abgrenzung des Stoffes richtet sich nach den neuen Lehrplänen. Der Umfang des zweiten und der des dritten Jahrespensums sind nahezu gleich (72 : 80 Seiten), aber Untertertia hat eine unverhältnismäfsig grofse Aufgabe (103 Seiten) Der erste Abschnitt (S. 1—8) behandelt das römische Weltreich. Weder in Form noch in Inhalt ist er zu loben. „Augustus, der mächtige Beherrscher eines Weltreiches, fand das Glück nicht, wo es am meisten beseelt, in der Familie. Seine Enkel starben vor ihm dahin, so dafs sein Stamm verdorrte. Seine Tochter Julia war lasterhaft. Seine Gemahlin Livia brachte ihm zwei Stiefsöhne, Tiberius und Drusus, zu. Nach dem Tode des Drusus (!) adoptierte der Kaiser Tiberius und erhob ihn zu seinem Nachfolger.“ Ebenso unschön, wie unzweckmäfsig und falsch. Man vergleiche ferner die Darstellung von Tiberius' Tod, von Galba, Otho und Vitellius, wo von dem Gegensatz der Legionen und Prätorianer nichts zu spüren, aber Falsches angegeben ist, ebenso das über Diokletian und Konstantin Gesagte. Unmittelbar darauf folgt eine Zeittafel für diesen Abschnitt, und ebenso geschieht das nach den folgenden gröfseren Abschnitten; ein nach unserer Ansicht ganz unzweckmäfsiges Verfahren, da der Schüler so keine Übersicht über den gesamten Zeitraum gewinnt. Der zweite Abschnitt — 3 Seiten — ist den Germanen (Sitten, Verfassung) gewidmet. Der dritte (4 Seiten) zeigt sie im Kampfe mit den Römern — er enthält die Kämpfe der Cimbern und Teutonen, Cäsars und Ariovists u. s. w., der vierte (6 Seiten) die grofse Völkerwanderung.

Ber. vermifst bei der Einteilung die Logik: Sollte der vierte Teil nicht sehr wesentlich Kämpfe mit den Römern enthalten? Sind die Araber und der Islam auch ein Teil der grofsen Völkerwanderung (IV)? Auch im übrigen bleibt so manches bedenklich. Man vergleiche den Kampf Cäsars mit Ariovist — „Armins Bruder Flavius“ ist allerdings so unvermeidlich wie „die Durchstechung des Athos“ — die legio fulminatrix, die Goten, die in Ost- und Westgoten zerfielen und auf dem linken Weichselufer safsen u. a. m. Dafs Theoderich Odoakar „am Isonzo bei Verona“ besiegte, ist allerdings wohl nur die Tücke des Setzers. Der ganze vierte Abschnitt erscheint nach seiner Anlage dem Ber. als ein Muster, wie es nicht gemacht werden mufs, und er darf sich hier wohl damit begnügen, für das Folgende die Hauptabschnitte anzugeben: das Frankenreich (S. 23—33), das heilige römische Reich deutscher Nation (!) S. 34—79, von Rudolf von Habsburg bis zum Zeitalter der Entdeckungen (d. h. 1519!) S. 80 bis 96, das Zeitalter der Entdeckungen (S. 99—103). — Das Pensum der Obertertia gliedert Schillmann in vier grofse Abschnitte, das Zeitalter der Reformation (S. 1—34), brandenburgisch-preufsische Vorgeschichte (S. 35 bis 50), das Zeitalter Ludwigs XIV von Frankreich und des Grofsen Kurfürsten (S. 51—58), das Königreich Preufsen S. 59—72, unter welch letzterem Titel man von dem pfälzischen Kriege, dem spanischen Erbfolgekriege, dem Tode Ludwigs XIV und unserem grofsen Könige Friedrich Wilhelm I liest. Auch für Untersekunda ist der Stoff in vier Abschnitte gegliedert: das Zeitalter Friedrichs des Grofsen (S. 1—17), Frankreichs Übergewicht durch Napoleon I (dafs dieser sich Bouônoparte, Text Bouonaparte geschrieben haben soll, wird für die Stufe sehr wichtig sein) S. 18—30, das Zeitalter der deutschen Freiheitskriege — es findet sein Ende erst mit dem Tode Friedrich Wilhelms IV — S. 31—51 und in das Zeitalter Kaiser Wilhelms I S. 58—80. Hoffentlich entschädigen diese Abschnitte für die oben bemerkten Gebrechen.

Das Hilfsbuch von K. Lohmeyer und A. Thomas umfafst das Pensum des zweiten und dritten Jahres, beginnt also mit dem Zeitalter der Reformation und reicht bis zur Jetztzeit (1888). Es ist die zweite vermehrte und verbesserte Auflage des gröfsten Teils der im zweiten Jahrgange (B 422 ff.) besprochenen beiden Bändchen. A. Thomas ist inzwischen gestorben, an seine Stelle ist E. Knaake getreten. Das erste Bändchen schlofs damals mit dem westfälischen Frieden, das zweite begann mit der preufsischen (im engeren Sinne) Territorialgeschichte. Diesmal beginnt das allein vorliegende Pensum der Obertertia und Untersekunda mit der Reformation, führt die deutsche Geschichte bis zum Ende des dreifsigjährigen Krieges (24 S.) und greift dann zurück auf die Geschichte der Mark Brandenburg bis zu ihrer Vereinigung mit dem Herzogtum Preufsen (10 Seiten) und auf die Geschichte Preufsens bis zu demselben Jahre (18 Seiten). Hierauf folgt die Geschichte des brandenburgisch-preufsischen Staates bis zum Jahre 1740. Es sind dies zusammen 70 Seiten. Das Pensum der Untersekunda umfafst 10 Seiten mehr.

Die Verdienste der Hohenzollern als Landesfürsten sind den neuen Leł plänen entsprechend mehr als bisher betont, sodann sind die französisc Revolution, Napoleon I, die Neuordnung der politischen Verhältnis Deutschlands 1815 und die neueste Zeit neu eingefügt worden.] übrigen ist das Buch dasselbe geblieben, so dafs das von der erst Auflage Gesagte auch von dieser gilt. Von der zweckwidrig geographischen Bestimmung ganz bekannter Städte haben sich die Herau geber nicht trennen können. Dafs Stralsund „in Vorpommern, Rüg gegenüber" liegt, weifs schon ein mittelmäfsiger Quintaner.

Der *Grundrifs der brandenburgisch-preufsischen Geschichte* v K. Tücking unterscheidet sich auch in dieser zehnten Auflage nicht v den früheren, nur dafs der Verfasser einiges für die Belehrung üb wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen aufgenommen hat (vgl. J V. S. 27 und II. B. S. 420 f.). M. Friebe urteilt: „Die Stoffülle d Buches, die gedrängte Schreibweise und der Umstand, dafs ei genauere Kenntnis der deutschen Geschichte vorausgesetzt wird, lass mich zweifeln, ob die Verwendung des Grundrisses in den mittleren Klass unserer höheren Lehranstalten angebracht sei; dagegen kann er d Primanern als Wiederholungsbuch recht gute Dienste leisten."

Die in zweiter Auflage erschienene *Brandenburgisch-preufsisc Geschichte* von J. Schroeder hat Ber. nicht gesehen.

Für Bayern liegen drei Bücher vor. Einmal W. Preger, *Leh buch der bayerischen Geschichte.* H. Stich lobt die jetzige — zwölfte Auflage und bezeichnet im Anschlufs hieran O. Steinels Vorwürfe geg die Lehrbücher der bayerischen Landesgeschichte als übertrieben, geg dieses als unbegründet. Von O. Steinel selbst ist eine *Geschichte c Königreichs Bayern* für Schüler der unteren Klassen der Mittelschul und der oberen Klassen der Volksschulen erschienen. Auf 32 Seit erzählt er in 19 Abschnitten ganz kurz die Hauptthatsachen aus Bayer Geschichte. Leben soll das Büchlein natürlich erst durch den Lehı erhalten. Ebenderselbe hat zum besseren Verständnis der Heimatgeschicl und zur Ergänzung der eingeführten Lehrbücher auf 24 Seiten ei *Geschichte des bayerischen Frankenlandes* gegeben — ein sehr schwierig Kapitel wegen der so mannigfaltigen Schicksale dieser Landschaft. Au hier sind es nur Grundlinien, die in den zwölf Abschnitten gezog werden. Einzelne zerfallen wieder in Sondergeschichten, so der Hoc stifter, der Reichsstadt Nürnberg, der Hohenzollernschen Fürstentümer.

Ganz vortrefflich ist die von O. Kaemmel für das Königrei Sachsen bearbeitete Sondergeschichte. Die *Grundzüge* sind für Gyı nasien, Realschulen und Seminarien bestimmt und fassen den wei schichtigen Stoff in möglichst knapper (64 S.) und verständlicher For unter Ausscheidung alles Nebensächlichen zusammen. Die Kulturgeschich ist sorgfältig berücksichtigt, die Abschnitte über Besiedlung und Er wicklung des Landes (S. 8—11, 17—19, 37 u. s. w.) sind sehr lehrreic Das blofs Anekdotenhafte ist ausgeschlossen. Überall wird der Zusamme

hang mit der deutschen Geschichte gewahrt. Die Liebe zu seinem Heimatlande verleugnet der Verfasser nirgends, aber das Buch ist ebenso frei von Schönfärberei wie von Verkleinerung. Führt doch Kaemmel sogar die Meuterei der Sachsen in Blüchers Heer 1815 an. Beigegeben ist eine Stammtafel des Hauses Wettin und eine farbige Karte der territorialen Entwicklung des Königreichs.

C. Oberer Kursus.

Zuerst sollen auch hier die Bücher genannt werden, die den gesamten Lehrstoff für die Klassen des Obergymnasiums enthalten. Die höchste Zahl der Auflagen (dreizehn) hat von ihnen das *Lehrbuch der allgemeinen Geschichte* von J. Beck erreicht. Der Verfasser, der badische Geheime Hofrat Beck, ist kurz nach Herausgabe der zwölften Auflage gestorben (1883). Diese aber unterscheidet sich nicht von der sieben Jahre früher erschienenen elften. Nunmehr hat L. Viereck, durch seine Fortführung der von Meyer begonnenen Neubearbeitung von Assmanns Geschichte des Mittelalters in weiteren Kreisen bekannt, das Buch einer tiefgreifenden Umgestaltung auf Grund des Kaiserlichen Erlasses und der neuen preufsischen Lehrpläne unterzogen. Die zusammenhängende Darstellung und die systematische Form bewahrte er, in Bezug auf den Inhalt aber hat er sich von seiner Vorlage ganz unabhängig gemacht. Eine starke Kürzung hat gemäfs den veränderten Lehrplänen die Geschichte des Altertums erfahren. Sie umfafst jetzt 86 Seiten, während in der zwölften Auflage die Geschichte des Morgenlandes allein deren 60 einnahm. Diese letztere — es sind auch Chinesen und Inder einbegriffen — ist jetzt auf 13 Seiten dargestellt, und zwar beschränkt sich Viereck mit Recht auf das für die kulturelle Entwickelung Wichtige und nimmt aus der politischen Geschichte nur das auf, was für die Folgezeit von Bedeutung ist. — Das Mittelalter umfafst beinahe 90 Seiten. Dazu kommt nach den nun geltenden Lehrplänen für Unterprima aber noch die Neuzeit bis zum westfälischen Frieden; das sind noch 30 Seiten. Im ganzen also sind für diese Klasse 120 Seiten durchzuarbeiten. Das Pensum der Oberprima beträgt auch noch 130 Seiten, zu denen in der Hauptsache noch die 24 des Anhangs kommen werden. Die deutsche Geschichte ist in der Neubearbeitung in den Mittelpunkt gerückt und die Geschichte des Auslandes, soweit sie überhaupt herangezogen werden mufste, in deren Darstellung eingefügt worden. Zugleich ist das Werk bis zum Jahre 1888 fortgeführt worden und weist zum Schlufs auf acht Seiten in sachlicher Ordnung die Ergebnisse der Friedensarbeit des Deutschen Reiches auf. Dafs Viereck die Darstellung knapp, anschaulich und verständlich zu gestalten bemüht gewesen ist und alles Moralisierende, an dem das Becksche Buch sonst Überflufs hatte, weggeschnitten hat, kann den Wert des Lehrbuches nur erhöhen. Eigenartig ist die dem Buche angehängte, wie bereits gesagt, 24 Seiten umfassende *Bürgerkunde*. Sie

ist dazu bestimmt, der Forderung zu genügen, dafs unsere Schüler eine befriedigende Kenntnis von den staatlichen Einrichtungen des Deutschen Reiches und ihres Heimatlandes erhalten, und zerfällt in 9 Paragraphen. Der erste giebt zur Einleitung eine Übersicht über die verschiedenen Staats- und Wahlformen, die vier folgenden sind dem Deutschen Reiche gewidmet und zwar in der Weise, dafs § 2 die Verfassung, § 3 die Reichsbehörden, § 4 Reichsheer und Kriegsflotte, § 5 das Gerichtswesen darstellen. Darauf folgt eine Übersicht über die Einrichtungen von drei Einzelstaaten in Verfassung, Verwaltung und Gerichtswesen: Preufsen (§ 6 und 7), Bayern (§ 8) und Hamburg (§ 9). Bayern ist gewählt worden, weil das Buch auch in diesem Staate verbreitet ist, Hamburg, um ein Beispiel für eine repräsentative Republik zu bieten. Beides wird zum Vergleiche auch sonst recht brauchbar sein.

Das *Lehrbuch der allgemeinen Geschichte* von Th. Löhlein und K. Holdermann, dem Direktor und einem Professor an der höheren Mädchenschule in Karlsruhe, ist in zweiter Auflage erschienen. „Die Verfasser haben nach den Besprechungen des Buches, nach den Erfahrungen, die sie selbst im Unterricht gemacht, und nach den Mahnungen Kaiser Wilhelms II viele Veränderungen vorgenommen, die das Werk fruchtbringender machen dürften, ohne ihm eine wesentlich neue Gestalt zu geben.“ Es sind dies einmal die noch stärkere Betonung der deutschen Geschichte, um die sich nunmehr alles gruppiert, die Zusammenziehung um 8 Paragraphen, obwohl die Geschichte bis 1888 (bisher bis 1871) fortgesetzt und ein neuer Abschnitt über Musik hinzugekommen ist, die Verringerung der Jahreszahlen am Rande des Textes. Es sind nur die dorthin gesetzt, die dauernd behalten werden sollen und daher nochmals als Zeittafel am Schlusse des Buches zusammengestellt sind. Die Abbildungen sind um eine erhebliche Anzahl (29) neuer Bilder vermehrt. Diese Anschauungsmittel zur Kunstgeschichte sind ganz zweckmäfsig jedesmal am Ende von Altertum, Mittelalter und Neuzeit zusammengestellt. Unter den Karten befindet sich nunmehr auch eine für die Territorialentwickelung des preufsischen Staates. Trotz der Kürzung ist das Buch um 40 Seiten stärker geworden — diese kommen freilich meist auf Rechnung der neu aufgenommenen Abbildungen. Die Ausstellungen, die hier (Jb. II. B. S. 440—441) im einzelnen gemacht wurden, treffen noch heute samt und sonders zu.

Für die alte Geschichte, das nunmehrige Pensum der Obersekunda, liegen vier Bücher vor, zwei davon bereits in mehreren Auflagen erschienen, zwei zum erstenmal zur Besprechung kommend. Zunächst ist der erste Band des bekannten *Historischen Lehrbuches* von W. Herbst zu nennen. Weshalb diese siebente Auflage noch den Zusatz „Ausgabe für Realschulen“ hat, ist schwer begreiflich. Denn sie mufs, wie aus O. Jägers Vorrede hervorgeht, nach dem Erscheinen der Lehrpläne abgeschlossen sein. War er bisher sehr schonend dem Vorliegenden gegenüber verfahren, so ist er diesmal, wo die Notwendigkeit der Kürzung

durch die neuen Lehrpläne geboten war, entschieden in dieser Richtung für die griechische Geschichte vorgegangen, nicht minder Eckertz für die römische Geschichte, und zwar glaubt Jäger selbst „diese Kürzung als eine wirkliche Verbesserung des Buches bezeichnen zu dürfen“. Die Gesamteinteilung des Stoffes der griechischen Geschichte ist dahin abgeändert, dafs sie nunmehr der entspricht, die Jäger für sein Hilfsbuch der Quarta von vornherein gewählt hatte. „Sie ist an und für sich besser und empfiehlt sich hier doppelt, da dem Schüler die Aneignung einer ganz neuen Disposition erspart wird.“ Auch in der römischen Geschichte sind in der Anordnung des Stoffes zwei Änderungen vorgenommen: die Kulturverhältnisse, die in den früheren Auflagen zum Schlufs zusammengefafst waren, sind jetzt in 4 Gruppen durch das Buch verteilt worden, dann sind die Angaben über die Religion der Italiker bei der ersten Erwähnung dieser Völkerschaften mitgeteilt worden, während sie sich früher als Teil der Kultur am Schlufs befanden. In dieser Neugestaltung hat das Hilfsbuch nunmehr 168 (76 + 90) Seiten. Die erste Auflage (1866) hatte 207 Seiten.

Auch schon in fünfter Auflage und gleichfalls mit Berücksichtigung der neuen Lehrpläne gestaltet erscheint das *Lehrbuch* (früher *Handbuch*) *der Geschichte* von H. K. Stein. Naturgemäfs handelt es sich hier ebenfalls in erster Linie um Kürzung. Dieser erste Band umfafste in der vierten Auflage (vgl. die Besprechung im IV. Jg. S. 24 f.) 360, jetzt 260 Seiten. „In der griechischen, wie in der römischen Geschichte ist die grofsenteils sagenhafte Vorgeschichte in aller Kürze behandelt; jedoch sind die altrömische Verfassung und die Hauptergebnisse des Ständekampfes in den Kreis der Betrachtung gezogen, weil dies zu einem richtigen Verständnisse der späteren staatlichen Entwickelung unerläfslich ist.“ Aber auch in der Anordnung des Stoffes zeigen sich Änderungen, so in der griechischen Geschichte; unseres Erachtens nicht glücklich. Stein giebt wie früher zunächst eine gedrängte Übersicht über die antike Geographie des Schauplatzes der griechischen Geschichte. Darauf folgt die erste Periode: Von der Bildung griechischer Staaten bis zu den Perserkriegen. Der erste Paragraph bringt auf einer Seite die griechischen Stämme und die dorische Wanderung, auf der folgenden erscheint bereits Athen, und nunmehr wird die attische Geschichte bis zu den Perserkriegen heruntergeführt. Erst jetzt kommt Sparta, seine Verfassung und Machtentfaltung gleichfalls bis zu den Perserkriegen. Ber. kann diese Anordnung nicht billigen, weil die Entwickelung des spartanischen Staates und die Bildung des peloponnesischen Bundes älter ist als die Athens, weil seine Geschichte aufs engste mit jener grofsen Wanderung verknüpft ist und weil Sparta mit dem peloponnesischen Bunde schon in die Geschicke Athens eingreift (siehe S. 17 und 19), noch ehe wir etwas von dessen Bildung gehört haben. Die Entwickelung Athens aber ist für Sparta bis 500 ohne Wichtigkeit. Zweitens führt Athen, führen die Pisistradiden unmittelbar hinüber zu dem Kampf um den Besitz des

ägäischen Meeres mit den Persern, zu der Entwickelung des jonischen Stammes auf dem asiatischen Kontinent. Auch bedarf es erneuter Überlegung, ob die folgenden Abschnitte richtig stehen, zunächst „die Entwickelung der griechischen Verfassung“, ob mit dieser nicht vielmehr begonnen werden mufs. Es folgen weiter die Einigungsmittel der Hellenen, die griechischen Kolonieen einschliefslich einer Übersicht über die syrakusanische Geschichte bis zur Einnahme durch Marcellus. Nunmehr hebt die zweite Periode (die Zeit des Krieges mit den Persern) an mit Assur, Babylon u. s. w. Nachdem wir von Phöniziern, Ägyptern und Persern gehört haben, folgt der jonische Aufstand, d. h. die Reihe jener Kämpfe, zu denen Athen unseres Erachtens die natürliche Brücke bildet.

Für die Darstellung der attischen Verfassung hat Stein in der Entwickelung des Archontats bereits die Politeia des Aristoteles herangezogen. Es widerspricht aber der Aristotelischen Auffassung, wenn er sagt „Endlich hörte das Königtum auf, und man wählte neun jährlich wechselnd Archonten“. Nein, der König blieb immer; Stein spricht ja gleich dar auf von seinen Funktionen im fünften Jahrhundert. Die Benutzung von Aristoteles ist eklektisch; so ist die Darstellung Drakons von der Politeia unberührt geblieben, ebenso die chronologische Bestimmung seines Archontats und des Kylonischen Frevels. Billigung verdient, dafs Stein bei den einzelnen Kapiteln unten kurz die Quellen angiebt, hier und da auch eine kurze Stelle mitteilt, zuweilen auf die Auffassung eines hervorragenden modernen Forschers hinweist. Dagegen solche Citate wie die drei Hexameter mit den Namen der neun Musen sind unnützer Kram. Dafs auch einem so sorgsamen und stets nachfeilenden Verfasser wie Stein im einzelnen manches entgeht, ist allzu natürlich. Warum rechnet er z. B. Thera nicht zu den Cykladen und gestaltet danach die betreffende Stelle um (vgl. Kiepert S. 249)?

Die beiden neu erschienenen Werke, das *Lehrbuch* von W. Martens und das *Hilfsbuch* von H. Brettschneider — beide Verfasser bezeichnen diesen Band als den ersten des Werkes, beabsichtigen also auch den Lehrstoff der Prima zu bearbeiten — unterscheiden sich ihrer Bestimmung gemäfs im Umfange ganz gewaltig. Martens hat 300, Brettschneider 134 oder, wenn die Zeittafel und der Anhang (Einiges aus der griechischen und römischen Litteraturgeschichte) eingerechnet wird, 167 Seiten. Bei Martens kommen noch 5 Seiten ethnographische Tabellen und zwei alphabetische Verzeichnisse (a. der Personennamen, b. der geographischen Namen) auf weiteren 24 Seiten hinzu. [Ganz praktisch ist es, dafs in dem letztgenannten Verzeichnis nach Art der Reisehandbücher bei jedem Namen auch der Platz verzeichnet steht, wo er auf den beigegebenen 5 Karten zu finden ist (z. B. Tymphrestus III C a).] Dabei ist der Druck bei ersterem viel gedrängter, die Zeilen stehen viel enger zusammen als bei letzterem. Martens selbst sagt in dem Vorwort folgendes: „In der Auswahl des Stoffes war mir im allgemeinen der Grundsatz mafsgebend, dafs ein Lehrbuch für die Schule nicht mehr und nicht

weniger bieten darf, als was dazu bestimmt ist, Eigentum des Schülers zu werden. Andererseits weifs ich aber wohl, wie dankbar manche jungen Geschichtsfreunde, deren Eifer sich über den des Durchschnittsschülers erhebt, für weitergehende Anregung und Belehrung sind. Es wäre unrecht gewesen, diese kleine Schar ganz unberücksichtigt zu lassen. Daher manche Anmerkungen und Ausführungen, die aufserhalb des oben gezeichneten Rahmens liegen. Sie sind übrigens durch den Ort, an dem sie stehen, und durch den Druck gekennzeichnet.“ Den Umfang des Bandes erklärt er daraus, dafs er bei allem Streben nach Beschränkung in Namen und Thatsachen gleichzeitig darauf bedacht gewesen sei, den dadurch gewonnenen Raum dafür auszunützen, dem Schüler die Erkenntnis des inneren Zusammenhanges zu erschliefsen und so sein geschichtliches Verständnis zu erwecken.

„Die Paragraphen der Einleitung, wie auch manche kulturgeschichtlichen Abschnitte dürften für Sekunda im allgemeinen zu hoch sein und am geeignetsten in Oberprima zur Besprechung kommen. Jedenfalls sollten die darin behandelten Fragen niemand, der das Gymnasium mit dem Zeugnis der Reife für die Universität verläfst, völlig unbekannt bleiben.“ Die sechs Seiten der Einleitung behandeln in § 1 die Frage, was Geschichte ist, in § 2 die Quellen, im folgenden die Urgeschichte (Prähistorie), in § 4 Umfang und Einteilung der Geschichte und in § 5 die Zeitrechnung. Darauf folgt auf 27 Seiten morgenländische Geschichte (Babylon und Assur; Ägypter; Perser). Die Geschichte der Griechen umfafst etwa 110 Seiten und schliefst mit Alexanders des Grofsen Tode; die hellenistische Zeit bis 146 wird in aller Kürze auf zwei Seiten abgethan. Die Geschichte der Römer umfafst 150 Seiten und schliefst mit Theodosius des Grofsen Tode. Auf anderthalb Seiten angefügt ist noch eine Übersicht über die Geschichte Westroms bis 476, Ostroms bis 1453. Ob ein oder zwei Jahre für die alte Geschichte im Lehrplan vorgesehen sind, darum kümmert sich Martens -- Professor am Gymnasium in Konstanz — nicht; doch scheint er nach der zweiten Seite des Vorworts von einer zweijährigen Unterrichtszeit auszugehen. Das Buch, das zweifellos die Beachtung der Fachlehrer in hohem Mafse verdient, wird als Grundlage für den Unterricht auf den preufsischen Gymnasien viel zu umfangreich sein, aber für die Schülerbibliotheken ist es zu empfehlen, zumal die Register es auch als Nachschlagebuch sowohl für den Geschichtsunterricht wie für die Lektüre der Klassiker geeignet erscheinen lassen.

Das Buch von H. Brettschneider dagegen ist auf dem Titel ausdrücklich als Lehraufgabe der Obersekunda bezeichnet - „über Zweck und Art des vorliegenden Buches gedenkt sich der Verfasser (Oberlehrer am Gymnasium zu Insterburg) nach Beendigung des Ganzen in einem Nachworte auszusprechen“. Auch er beginnt mit der Geschichte des Orients (10 Seiten), bespricht zuerst die Ägypter bis zur Unterwerfung durch Assur, dann die Semiten (Babylon, Assur, Phönizier, Ebräer), die neue Erhebung Ägyptens und Babylons bis zur Begründung des persischen

Weltreiches, hierauf dieses bis zum Skythenzuge des Dareios — alles übersichtlich und klar. Doch darf die Kürze nicht solche Sätze zur Folge haben wie: „Gaumata gab sich für den ermordeten Bruder des Kambyses aus“ (S. 10). Die griechische Geschichte zählt 48 Seiten und schliefst mit dem Verluste der Selbständigkeit Macedoniens durch die Schlacht von Kynoskephalai ab — freilich füllt die Zeit von 323—197 etwa nur eine Seite. Brettschneider gliedert sie — wie gewöhnlich — in vier Abschnitte, diese wieder in Teile ersten, zweiten und dritten Grades und stellt dieses Schema an die Spitze des Buches; etwas sehr Einfaches, aber für die Schüler Nützliches, das keineswegs in allen Büchern vorhanden ist. Die Darstellung ist farblos, nüchtern, aber klar, leicht fafslich, auf das Wichtigste beschränkt, dieses aber in seiner geschichtlichen Eigenart würdigend. Sie schreitet gleichmäfsig in zusammenhängenden Sätzen fort, seltener in Satzfragmenten. Keine Anmerkungen, keine Verweisungen auf die Quellen. Dafs auch für die antiken staatlichen und wirtschaftlichen Erscheinungen die moderne Ausdrucksweise angewandt wird, ist nur zu billigen. Es mufs endlich einmal mit der Anschauung gebrochen werden, dafs jene Zeiten, jene Menschen eine Sonderstellung einnehmen. Sehr an ihrer Stelle sind auch solche Hinweisungen wie auf S. 29: „Die antike Demokratie ist nach modernen Begriffen immer eine höchst aristokratische Verfassung: denn statt des modernen Arbeiterstandes existiert in den alten Staaten das Sklaventum, das auch für die Entwicklung der griechischen Geistesbildung die notwendige Voraussetzung bildet.“ Auch hier ist die Darstellung der attischen Entwicklung beeinflufst von Aristoteles, aber in umfassenderem Mafse, als dies bei Stein der Fall war. Kylon ist vor Drakon gesetzt, Drakons Bedeutung nach Aristoteles bestimmt u. a. m. Naturgemäfs tritt überall die innere Entwicklung der Staaten und der innere Zusammenhang der Ereignisse in den Vordergrund, die Darstellung der Kriege aber zurück. Ausgeführter sind die Perserkriege 492—479 und der Peloponnesische Krieg. Die Urteile über die in den Schicksalen von Hellas vorzüglich hervortretenden Männer und Parteien sind sachlich. Also erfährt auch König Philipp II hier eine andere Würdigung, als dies in den philologisch gefärbten Büchern gewöhnlich der Fall ist. Ob die Auswahl des Stoffes überall zu billigen ist, darüber werden die Anschauungen naturgemäfs bei den Einzelnen verschieden sein. Bedenklich ist z. B., dafs von der Tyrannis des Peloponneses, von solchen Geschlechtern wie den Orthagoriden, den Kypseliden und von Pheidon nirgends die Rede ist — aufser den attischen Tyrannen wird überhaupt nur Polykrates genannt. S. 12/13 werden die Volksfeste aufgeführt, die dem staatlich zerrissenen Volke einen Vereinigungspunkt boten, aber es wird weder von der Bedeutung des delphischen Orakels noch von den Amphiktyonieen gesprochen. Alles dieses sind Dinge, die von der Quarta her nicht vorausgesetzt werden können. Fehler sind selten, dagegen wird die Ausdrucksweise an manchen Stellen leicht Anlafs zu irrigen Annahmen geben. So z. B. werden S. 14 aufgezählt: „a) die Spartiaten, die eigentlichen dorischen Vollbürger, b) die Periöken; beide

zusammen bilden das Volk der Lakedaimonier. c) Die Heloten, aus der vordorischen, unterworfenen Bevölkerung hervorgegangen, leibeigene Bauern." Liegt für den Schüler nicht der Schlufs nahe, dafs die Perioken nicht aus der vordorischen Bevölkerung hervorgegangen sind? Oder S. 23. Hier mufs ein jeder zu der Annahme kommen, dafs des Xerxes Rüstungen zum griechischen Kriege 6 Jahre gedauert haben (vgl. auch S. 15, 21). Die römische Geschichte umfafst 76 Seiten, zerfällt in 5 Perioden (die letzte: 284 — 476. Das Kaisertum als absolute Monarchie) und ist in gleicher Weise wie die griechische gearbeitet. Der Anhang berücksichtigt besonders die in der Schule gelesenen Schriftsteller und wird auch für die altsprachlichen Stunden zu brauchen sein. Jedenfalls liegt in Brettschneiders Leitfaden der Stoff wohlgeordnet, gut beleuchtet und in einem solchen Umfange vor, dafs er in Einem Jahre bewältigt werden kann.

Den gesamten Lehrstoff für die Prima umfafst die *Deutsche Volks- und Kulturgeschichte* von C. Biedermann, die 1891 in einer zweiten, verbesserten Auflage erschienen ist. Ber. darf dieses Buch Biedermanns, der am nachdrücklichsten für die Einführung der kulturgeschichtlichen Methode in den Unterricht der höheren Schulen eingetreten ist, als bekannt voraussetzen und im übrigen auf den zweiten Jahrgang dieser Berichte (B. 463 f.) verweisen.

Gleichfalls den gesamten Lehrstoff für die zwei Jahre der obersten Klasse enthält der zweite Teil des *Grundrisses der Weltgeschichte* von K. Friedländer. Er gehört zu der Reihe der von dem Voigtländerschen Verlage im Anschlufs an die Schriften Andräs herausgegebenen Lehrbücher (s. den vorigen Jahrgang S. 25). Der Verfasser, Direktor des Realgymnasiums des Johanneums zu Hamburg, sagt in dem Vorwort: „Der Grundrifs ist aus dem praktischen Bedürfnis hervorgegangen und im wesentlichen vor 10 Jahren entstanden. Der Verfasser wollte seinen Schülern ein Buch in die Hand geben, welches den Lernstoff gründlich sichtete und den Zusammenhang der Thatsachen klar darstellte. Um die Arbeit im Gebrauch zu erproben, wurde sie zunächst zur Veröffentlichung nicht bestimmt, sondern nur als Handschrift gedruckt und hat dann dem Geschichtsunterricht der Prima zu Grunde gelegen." Das Buch umfafst 298, mit der Zeittafel 315 Seiten grofsen, deutlichen Druckes. Die Hauptsachen sind auch innerhalb des Textes durch fetten Druck hervorgehoben, hin und wieder unwichtiger erscheinende Thatsachen oder biographische Notizen oder Citate aus modernen Historikern in kleinerem Druck hinzugesetzt. Das Mittelalter umfafst einschliefslich des einleitenden Abschnittes, der die Zeit des Römerreiches bis 395 und die Urzeit der Germanen bis zum Einfall der Hunnen enthält, 131, die Neuzeit also nicht ganz 170 Seiten. Trennt man aber den Stoff beim westfälischen Frieden, so ist das Verhältnis umgekehrt.

Die Darstellung hat manche Vorzüge: sie ist frisch, lebendig und fafst den Stoff geschickt zusammen. Aber sie entbehrt allzuhäufig derjenigen Genauigkeit und Richtigkeit, die heutzutage von einem Lehrbuche, zumal

für die oberste Stufe verlangt werden mufs. Bereits auf S. 2 spricht Friedländer von der Ausdehnung des Bürgerrechts auf alle „Eingeborenen" der römischen Welt, auf der folgenden dreht er durch den Druck die Bedeutung der beiden Schlachten von Aquä Sextiä und Vercellä um. S. 6 fällt zunächst unangenehm die Abkürzung P. Quintil. Varus auf. Dann aber bildet „sich insgeheim der Bund der Cherusker gegen die Römer", Armin ist aus dem cheruskischen Königshause entsprossen, nach der Schlacht im Teutoburger Walde fällt die ganze rheinische Festungslinie in die Hände der Germanen, Germanicus siegte 16 bei Idisiaviso und drang einmal bis zum Teutoburger Schlachtfelde vor. Weiter heifst es, dafs er bald im Orient fiel. Für eine Seite ist das ziemlich viel. Was soll man zu solchen Sätzen sagen, wie: „Zahlreiche Funde von Spangen, Gürteln, Münzen und dergl. mehr — in den germanischen Gräbern der Urzeit — zeugen für die damalige Entwicklung der Kunst und des Gewerbes", nämlich der Germanen! Oder auf derselben Seite (9): „Von der Gottheit hatten sie viel reinere Begriffe als die Heiden des Altertums; sie glaubten an ein Weiterleben nach dem Tode, Belohnung des Guten, Bestrafung des Bösen." Wie steht es denn mit dem Totenbuch der Ägypter, mit den Anschauungen der Griechen, mit den Überlieferungen Homers, mit den drei Richtern der Unterwelt? Dafs die Gestaltung der wirtschaftlichen Verhältnisse in den agri decumates „die Auflösung der alten Staatsverfassung, ihre Umbildung in die Lehensverfassung zur Folge hatte", dürfte jedenfalls neu sein. Oder, um auch aus anderen Abschnitten Belege zu geben: „Durch die böhmischen Luxemburger Johann und Karl IV wurde Schlesien der polnischen Oberhoheit entzogen und mit Böhmen vereinigt. So kam es 1526 dauernd an Österreich. Nach dem Aussterben des letzten piastischen Herzogs von Liegnitz wurde auch Polen trotz der mit den brandenburgischen Hohenzollern abgeschlossenen Erbverbrüderung 1675 von Österreich als erledigtes Reichslehen in Besitz genommen." So zu lesen auf S. 129, der letzte Satz noch dazu in fettem Drucke. Auf S. 130 liest man, dafs Winrich von Kniprode „schon damals manche Einrichtung traf, welche erst in neuester Zeit wieder in Deutschland eingeführt wurde, wie z. B. die Freizügigkeit". S. 131: „Nach Matthias Corvinus' Tode wurden Böhmen und Ungarn vereinigt, und nach dem Tode Ludwigs II in der Schlacht von Mohacz erhielt Ferdinand, später Kaiser Ferdinand I, die Länder. Seitdem sind Böhmen und Ungarn bei Österreich." Wäre das so mit Ungarn, so hätte Österreich jedenfalls Ströme von Blut und jahrhundertelange Kämpfe gespart. In fettem Drucke erscheint folgender Satz, der nach einer anderen Richtung hin zu Bedenken Veranlassung giebt: „Es war ein Segen ohnegleichen, dafs das Hohenzollerngeschlecht an die Spitze Deutschlands gestellt wurde, und dafs dieses Geschlecht vielleicht zu keiner Zeit vorher durch seine Persönlichkeiten so glänzend vertreten war, als 1871 und in den folgenden Jahren." Alles in allem erscheint dieser Grundrifs nicht empfehlenswert.

Die Geschichte der Neuzeit, also nach den neuen Lehrplänen den

letzten Teil der Lehraufgabe für die Unterprima und den Lehrstoff für die Oberprima, behandeln drei Bücher, eines davon bekannt und weitverbreitet, zwei andere neu erschienen. Das erste ist das *Hilfsbuch* von W. Herbst, nunmehr in dreizehnter Auflage von Oskar Jäger herausgegeben und in den drei ersten grofsen Abschnitten so gut wie unverändert. Nur führt die dritte Periode jetzt nicht mehr die Bezeichnung als „Zeitalter der Revolution“, sondern heifst zutreffender „Zeitalter der grofsen Volksbewegungen“. Der letzte Abschnitt, bisher „Deutschlands Neugestaltung bis 1871“, ist von Jäger zu einer „Übersicht der europäischen und deutschen Geschichte bis zur Aufrichtung des Deutschen Reiches 1815—1871“ umgearbeitet und dementsprechend erweitert worden. Die wichtigsten Ereignisse der Jahre 1871 bis 1888 fügt er in tabellarischer Form an. Diese scheint ihm für die letzten zwei Jahrzehnte überhaupt allein in der Schule möglich.

Gleichfalls die gesamte Neuzeit von den Tagen Kaiser Maximilians bis zur Gegenwart bietet in seinem *Lehrbuch* H. Stich, Professor am Gymnasium zu Zweibrücken. Ebenderselbe will bei günstiger Aufnahme dieses Bandes auch eine Bearbeitung der alten und der mittleren Geschichte veröffentlichen, so dafs dann aus seiner Feder der obere Kursus der Lehrbücher aus dem Buchnerschen Verlage stammen würde — die Bearbeitung der alten Geschichte für den unteren Kursus von Fr. Vogel wurde oben bereits erwähnt. Stich denkt bei seiner Arbeit zunächst an die oberen Klassen des Gymnasiums, will aber auch „Schülern anderer Lehranstalten sowie Privatstudierenden einen brauchbaren Leitfaden bieten, sich in dem grofsen Gebiet der Weltgeschichte zurechtzufinden“. In erster Linie hat er eine übersichtliche Gruppierung und Einteilung des Stoffes ins Auge gefafst. Er gliedert die neue Zeit in drei grofse Abschnitte, die er nicht ihrem Inhalte nach, sondern nur nach dem Anfangs- und Endpunkte benennt (1492—1648, 1648—1789, 1789—1892). Der Darstellung des ersten Abschnittes setzt er eine weitere Einteilung voran: Die Übergangszeit von 1492—1517, das Zeitalter der Reformation 1517 bis 1555 und das Zeitalter der Gegenreformation und der Religionskriege 1555—1648. Er bestimmt diese hier ihrem Inhalte nach, gliedert aber den Text nicht nach ihnen; dieser zeigt vielmehr die fortlaufenden Paragraphen. Anders ist es bei der zweiten Periode, in der nun auch der Text deutlich in zwei grofse Teile (das Zeitalter Ludwigs XIV und das Friedrichs des Grofsen) zerfällt, denen dann — jedem an seiner Stelle — eine zusammenfassende Übersicht vorausgeschickt wird. Beides zeigt sich beim dritten Teil. Er zerlegt diesen in das Zeitalter der Revolution und Napoleons I und in die Zeit vom Wiener Kongrefs bis zur Gegenwart. Diese letztere gliedert er nun weiter (S. 190) in vier Abschnitte, bestimmt ihren Inhalt, bekümmert sich aber dann um diese nicht weiter bei der Paragraphierung. Diese zunächst auffällige Erscheinung findet ihre Erklärung in der Überzeugung des Verfassers, dafs die „Aneignung des geschichtlichen Stoffes durch die synchronistische Betrachtungsweise nicht

erleichtert wird, dieselbe vielmehr nur bei Überblicken und Wiederholungen mit Erfolg angewendet wird". Dieser Überzeugung folgend, giebt er also wohl zusammenfassende Übersichten, behandelt aber dann die einzelnen Nationen. Dies ergiebt beispielsweise für die neueste Zeit Folgendes: § 42 bis 43 (S. 191—227) der deutsche Bund 1815—1866 einschliefslich des böhmischen Krieges, Deutschland seit dem Ausscheiden Österreichs 1866 (darin der norddeutsche Bund, der deutsch-französische Krieg, die Verfassung des Deutschen Reiches mit den weiteren Entwicklungen, Deutschland unter Kaiser Wilhelm I und seinen Nachfolgern). Nun kommt in § 44 Frankreich seit dem Sturze Napoleons I bis zur Jetztzeit, dann § 45 Spanien, Portugal und Italien seit dem Wiener Kongrefs, § 46 das brittische Reich u. s. w. Erst im § 49 (Türkei seit 1812) erscheinen die Befreiung der Hellenen und die weiteren Geschicke ihres Staates. Ber. mufs bekennen, dafs er diese Anordnung nicht für richtig hält, dafs durch sie Lehrer und Schülern in der Klasse eine überaus schwere Aufgabe zugewiesen wird.

Zweitens unterscheidet sich dieses Buch von den meisten anderen im Gebrauch befindlichen Lehrbüchern dadurch, dafs es durchweg innerhalb der einzelnen Paragraphen die Hauptsachen, durch gröfseren Druck gekennzeichnet, in eigenen Abschnitten giebt und dann jedesmal die näheren Angaben in kleinerem Druck folgen läfst. Es ist ja sehr schwer zu sagen, was wichtig und weniger wichtig ist. So viel glaubt aber Ber. sagen zu dürfen, dafs vieles von dem Kleingedruckten ebenso wichtig ist wie das Grofsgedruckte und von den Schülern verlangt werden mufs. Andererseits ist in diesen Ausführungen wieder eine solche Fülle von Angaben, dafs sie von unseren Schülern nicht verdaut werden können, und Stich denkt hier auch wohl mehr an den Gebrauch beim Privatstudium.

Der Verfasser hebt sodann als einen Vorzug seines Buches hervor: „Andeutung der leitenden Ideen und Hervorhebung der grofsen Ereignisse, sowie des inneren Zusammenhanges der Geschichte". Wenn er besorgt, dafs gerade dies Widerspruch finden, dafs man die Beschränkung auf das Einprägen der Daten verlangen wird, so ist dem gegenüber darauf hinzuweisen, dafs er sich hierin mit den neuen preufsischen Lehrplänen in vollster Übereinstimmung befindet (vgl. im übrigen das beim ersten Punkte Gesagte). In der Beschränkung der Kriegsgeschichte zu Gunsten der Kulturgeschichte im weiteren Sinne des Wortes ist er auf gleichem Wege. Endlich giebt er einzelne Quellenstellen, die zugleich ein ungefähres Bild von der damaligen Schreibweise geben können (z. B. Ferdinands II Brief an Wallenstein nach der Schlacht bei Lützen und Maximilians Glückwunschschreiben an den Kaiser nach des Herzogs Ermordung). Auch verweist er gelegentlich auf leichter zugängliche Gedichte.

Sehr einverstanden ist Ber. damit, dafs Stich keine Karten beigiebt, dafs er vielmehr den Gebrauch des historischen Atlas verlangt, und herzlich erfreut über das, was er über die Behandlung der konfessionellen Verhältnisse sagt. Angesichts der immer wieder hervortretenden Sonder-

ausgaben für evangelische, katholische oder paritätische (s. o.) Schulen mögen die Worte hier stehen: „Eine knappe und unparteiische Darstellung aller konfessionellen und politischen Verhältnisse ist die erste Pflicht des Verfassers eines geschichtlichen Lehrbuches. Gerade die Erwägung, dafs die aus den Gymnasien hervorgehenden Jünglinge dereinst leitende Stellen in unserem paritätischen Staatswesen einnehmen sollen, gebietet, nicht ängstlich jeder Erörterung konfessioneller Verhältnisse aus dem Wege zu gehen. Unser Staat braucht von religiösen Grundsätzen geleitete, dabei aber tolerante und mafsvolle Bürger und Beamte; es wäre traurig um unsere Gymnasien bestellt, wenn sie die ihnen anvertrauten Schüler nicht zu solchen erziehen könnten.“

Die Neuzeit behandelt endlich der zweite Teil des *Lehrbuchs* von P. Wessel. Der erste erschien im Jahre 1889 und ist in dem entsprechenden Jahrgange S. 28—32 besprochen worden. Schon dort war darauf aufmerksam gemacht, dafs Wessel das Mittelalter bis zum Tode Karls V rechnet, und demgemäfs umfafst dieser neue Teil die Zeit von 1556 bis zum Regierungsantritt Kaiser Wilhelms II. In Bezug auf die Einteilung steht er zu der eben besprochenen Anordnung Stichs in stärkstem Gegensatz. „Vor allem mufs der Schüler eine Übersicht des Ganzen gewinnen und den Zusammenhang der einzelnen Perioden erfassen lernen. Wie in dem Mittelalter der universale Gedanke, der von Rom ausgeht, in den Vordergrund gerückt und gezeigt worden ist, dafs sich ihm die nationalen Kräfte entgegenstellen und endlich der herangereifte germanische Geist kraft der ihm innewohnenden Freiheitsidee die universalen Formen in der Reformation durchbricht, so ist die Neuzeit auf diesem Grunde fortgeführt worden. An Stelle des christlichen Universalreichs erheben sich nach den grofsen Religionskämpfen des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts einzelne katholische und protestantische Staaten, unter denen wieder fünf Grofsmächte hervortreten und gemäfs ihrer religiös-kirchlichen Grundlage eigentümliche Staatsformen ausbilden. Das wichtigste Ergebnis dieser Entwicklung ist die Aufrichtung der deutschen Nation durch den preufsischen Grofsstaat, der den der Neuzeit eigentümlichen nationalen und protestantischen Gedanken am klarsten vertritt; als er vollends im neunzehnten Jahrhundert auch den Gedanken der politischen Freiheit in sich aufnimmt und dann die politische Reformation Deutschlands durchführt, vollzieht sich die gröfste weltgeschichtliche That der neueren Geschichte.“ Diesem Gedankengange entsprechend ist der Stoff in drei Perioden gegliedert. Die erste zeigt die Herausbildung katholischer und protestantischer Staaten und schliefst mit der Anerkennung des Protestantismus durch Europa (1648), die zweite enthält das Aufsteigen und die Bedeutung der protestantischen preufsischen Grofsmacht unter den Staaten Europas und schliefst mit dem Tode des grofsen Königs, die dritte endlich zeigt das Werden des neuen Deutschen Reiches in seiner weltgeschichtlichen Bedeutung und schliefst ab mit dem Jahre 1888. Die weitere Gliederung zeigt die Abweichung von Stich noch stärker: die

einzelnen Teile sind so geordnet, wie sie sich am natürlichsten zu einer fortschreitenden, in sich zusammenhängenden Darstellung eignen. Den Beweis liefere die Einteilung der ersten Periode. Zwei einleitende Kapitel beleuchten die beiden Streiter, hier die reformierte Kirche (Zwingli — Calvin) und dort die Restauration der katholischen Kirche (Jesuitenorden — Tridentiner Konzil). Die folgenden 3 Kapitel zeigen nun den Kampf Spaniens für die Einheit der katholischen Kirche, den Sieg des Katholicismus in Frankreich, den des Protestantismus in England. Das folgende vierte Kapitel wendet sich den politisch-kirchlichen Gestaltungen auf skandinavischem Boden zu und das fünfte und letzte Kapitel dieser Periode zeigt nun die Ausfechtung der Glaubenskämpfe auf deutschem Boden. Ganz vortrefflich. Darum kommt die Geschichte der einzelnen Staaten doch zu ihrem Recht. Mit Wessels Streben, in den Überschriften der einzelnen Abschnitte gröfseren und kleineren Umfangs dem Schüler feste Ziele, gleichsam Themata, deren Lösung versucht wird, zu geben, kann man nur einverstanden sein. Das Urteil: „Fassungen, wie .... ‚Deutschland nach dem dreifsigjährigen Kriege‘ .... oder .... ‚Europa nach dem Frieden zu Utrecht‘ enthalten keinen Gedanken“ .... trifft in noch höherem Grade auf solche Bestimmungen zu wie „Vom westfälischen Frieden bis zum Tode Friedrichs des Grofsen“, wie man ja so vielfach liest.

„Das Ausland wird hier nur so weit herangezogen, als es zur allgemeinen und zur deutschen Entwicklung beiträgt; die gröfste Sorgfalt aber ist dem preufsischen Staate zugewandt und zum ersten Male, so weit ich weifs, der Versuch gemacht worden, seine innere Entwicklung im Zusammenhange darzulegen, die allmähliche Entwicklung von dem Lehnsstaat zum modernen Einheitsstaat zu verfolgen.“ In der zweiten Periode, die man die Zeit der Bildung der Grofsmächte nennen könnte, und die Wessel dementsprechend in 5 Abschnitte zerlegt (I. Übergewicht Frankreichs in Europa, II. Entstehung der englichen Grofsmacht, III. Entwicklung der russischen Grofsmacht, IV. Bildung der österreichischen Grofsmacht), bietet der fünfte das Emporkommen der preufsischen Grofsmacht. Die Zeit bis 1713 ist auf 11 Seiten gegeben und unterscheidet sich nicht sonderlich von dem, was man auch anderswo findet. Eingehender wird bereits die innere Weiterentwicklung des Staates unter Friedrich Wilhelm I und Friedrich dem Grofsen (S. 77—79, 88—93), die Erneuerung Preufsens nach dem tiefen Fall von 1806 (S. 116—118) behandelt, am eingehendsten aber die Umgestaltung, die der Staat seit den Befreiungskriegen in Bezug auf die Einteilung, die Behörden, Schule und Kirche und das wirtschaftliche Leben erfahren hat (S. 134—139, 143—144). Den Beschlufs macht „Deutschland und Preufsen in den letzten 20 Jahren“ (S. 176—190). Hier stellt Wessel die Verfassung und Verwaltung des Deutschen Reiches, die Durchführung der Selbstverwaltung in Preufsen, die Selbstverwaltung der Kirche, die kirchlichen Streitigkeiten, die soziale Gesetzgebung dar, nachdem er schon S. 173—176 die soziale Bewegung besprochen hat. Trotzdem hat das Lehrbuch nur 190 Seiten. Die

Beschränkung auf diesen Umfang ist dadurch möglich geworden, dafs die Kriege, die ohne klaren Verlauf und grofse Entscheidungen sind, auf das geringste Mafs herabgesetzt wurden. Dagegen sind die Kriege, die sich auf der Karte verfolgen lassen, ausführlich behandelt und durch geographische Skizzen innerhalb des Textes veranschaulicht worden. Den Beschlufs machen Zeittafeln auf 25 Seiten in überaus kleinem Druck mit einer umfassenderen Aufnahme des Stoffes, als es sonst in den Lehrbüchern üblich ist. „Die wenigen Zahlen und Thatsachen, die gewöhnlich den Lehrbüchern angefügt werden, erachte ich für ungenügend; sie sind mir immer wie ein kleines Kapital erschienen, das man aus einem Bankerotte retten will.“ Wie Wessel sich den Gebrauch des Lehrbuches und der Zeittafeln im Zusammenhange mit dem Vortrage des Lehrers denkt, das setzt er dann des näheren auseinander. Was er hierbei über die Aufnahme reichlicher Zahlen sagt und wie er sich deren Wirkung denkt, kann von dem Ber. nur gebilligt werden. Zum Schlufs ein Wort über die Ausstattung. Sie scheint dem Ber. in Papier und Druck hinter dem jetzt Gebräuchlichen zurückzubleiben. Wird das Buch gebunden und werden hierbei die Bogen beschnitten, so fürchtet er, bleibt oben, unten und an der Seite so gut wie gar kein Rand mehr. Es wird sicher die Rücksicht mafsgebend gewesen sein, das Buch möglichst billig liefern zu können. Doch dürfte das gerade bei einem solchen Werke über die Neuzeit, das die Männer, die in ihrer Jugend nach ihm unterrichtet worden sind, behalten und auch später noch mit Nutzen aufschlagen können und werden, am wenigsten am Platze sein.

2. Lehr- und Hilfsbücher in Tabellenform.

Zuerst ist hier zu nennen der *Kanon der im geschichtlichen Unterrichte der unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten einzuprägenden Jahreszahlen*, herausgegeben im Auftrage des K. Provinzial-Schulkollegiums zu Coblenz (355 Zahlen). Dann der für das Realgymnasium zu Osnabrück. Widmann macht mit Recht darauf aufmerksam, dafs die hier auftretende Minimalform, wie „1521 Worms“, zu verwerfen ist. Gleichfalls in dem Programm seiner Anstalt giebt A. Weinert Zeittafeln, in denen das Pensum der mittleren und oberen Klassen durch den Druck geschieden wird. Für die Luisenschule (Höhere Mädschenschule) zu Berlin hat H. Jenkner die wichtigsten Ereignisse in 170 Jahreszahlen zusammengestellt.

Für österreichische Anstalten giebt Richard Mayr, Professor an der Wiener Handelsakademie, nunmehr einen *Kanon der wichtigsten welt- und handelsgeschichtlichen Daten*. Der Verfasser sagt: „Der Kanon ist nach einem Dispositionsschema angelegt, wie sonst keines der ihm bekannten Tabellenwerke. Er umfafst auf dem engen Raum von 3 Druckbogen: 1. die Hauptdaten der politischen Geschichte, 2. die Hauptdaten der Geschichte der materiellen und 3. der geistigen Kultur. Im ersten

Drittel stehen diejenigen Weltgeschichtsdaten beisammen, die der Jüngling unter allen Umständen im Gedächtnisse haben soll.“ Diese kanonischen Daten sollen daher in allen Stunden geübt werden. Die Daten der Kulturgeschichte dagegen sind nicht zum Auswendiglernen bestimmt, sondern sollen zur raschen Übersicht, Vergewisserung oder gelegentlichen Einprägung dienen.

Die nun zu nennenden Bücher gehen über den engen Kreis, den sich die letztgedachten Verfasser gezogen hatten, immer mehr hinaus und erweitern sich schliefslich zu Werken, die geradezu die Grundlage des Unterrichtsbetriebes bilden. Jenen noch sehr nahe steht der *Grundrifs* von J. Vaders, der sich an das Lehrbuch von Welter anschliefst. Diesmal liegt der dritte Teil vor. Er zählt 48 Seiten, auf denen der Stoff, sorgfältig gegliedert, vorgeführt wird. Es scheint, als ob der katholische Standpunkt des Verfassers sich geltend macht (vgl. S. 5—7); höchst auffällig ist jedenfalls, dafs von den Verfolgungen der Hugenotten durch Ludwig XIV, die doch für die deutsche und preufsische Geschichte so wichtige Folgen gehabt haben, um von der Sache an sich und Frankreich hier abzusehen, dafs gar von dem Freiheitskampfe der Niederlande gegen Philipp II, diesem Brennpunkte der Kämpfe zwischen Katholicismus - Romanismus und Germanismus - Protestantismus, kein Wort zu finden ist.

Für die mittleren Klassen hat Max Schmidt *Geschichts-Tabellen* entworfen, die 1891 in zweiter Auflage erschienen sind. Sie umfassen 46 Seiten und reichen bis zum genannten Jahre. Dazu bringen drei Anhänge einmal die Könige und Kaiser des Deutschen Reiches, sowie die brandenburgisch-preufsischen Regenten mit Angabe der Regierungszeit, dann Stammtafeln und endlich die wichtigsten Daten der pommerschen Geschichte. Die alte Geschichte umfafst $10\frac{1}{2}$ Seite. Die Angaben entbehren zuweilen der erforderlichen Genauigkeit (z. B. S. 9, 14—19), auch ihre Stellung bedarf nochmaliger Prüfung. Wer wird die 3 geistlichen Ritterorden erst in dem Augenblicke einführen, als sie 1291 das heilige Land verlassen? Die Thatsachen werden durch dreifachen Druck abgestuft.

Dem Umfange nach würde sich nun der *Leitfaden* von F. Zurbonsen anschliefsen. Wie der Verfasser angiebt, war dieser schon vor den neuen Lehrplänen fertig, wurde ihnen dann aber noch im ganzen wie im einzelnen angepafst. Von der Geschichte des Altertums und des Mittelalters hat Zurbonsen alle unerheblichen Daten übergangen oder blofs angedeutet. Sie nehmen zusammen 24 Seiten ein, der Neuzeit verbleiben 30. Das Zahlenmaterial hat er durchweg auf das Notwendigste beschränkt. Den Beschlufs macht eine Übersicht über die Vergröfserung des brandenburgisch-preufsischen Staates unter den Hohenzollern nach Quadratmeilen, Einwohnerzahl, Stärke des Heeres, sowie die preufsischen Provinzen nach ihrer Zusammensetzung und eine Stammtafel der Hohenzollern. Der Umfang des Stoffes ist oft zu gering. Die Namen der sieben römischen Könige sollten nicht fehlen, ebensowenig die Stiftung des Dominikaner- und Franziskanerordens, Bonifaz VIII und Philipp der Schöne, letzterer um so weniger, als

r betr. Abschnitt die Überschrift führt: „Hervortreten von Frankreich d England“. Leider muſs aber auch der Vorwurf der Flüchtigkeit gegen n Leitfaden erhoben werden. Phönizien als „ältester Handels- und See- at“ ist schlimm, schlimmer ist der „edle Spartanerkönig Brasidas“, der ichtige Spartanerkönig Lysander“. „Der groſse Spartanerkönig Agesilaus“ det zwar nicht an dem Fehler wie die beiden Ebengenannten, aber ihn ɔſs zu nennen ist doch auch mehr wie gewagt.

Auf eine längere Zeit blicken bereits die *Geschichtstabellen* von K. Stein zurück. Sie erscheinen zum neunten Mal und schlieſsen sich turgemäſs in den einzelnen Daten an des Verfassers Lehrbücher (s. o.) . „Sie sollen ebensowohl zur festen Einprägung der einzelnen Ereig- se als zu einer kurz zusammenfassenden Wiederholung des geschicht- hen Lernstoffes die Hand bieten.“ Der nur für die oberen Klassen stimmte Lernstoff ist durch kleineren Druck bemerkbar gemacht, von n Jahreszahlen sind nur die aus dem Text vorspringenden zum Aus- ndiglernen bestimmt. Wie Stein berichtet, hat er die vorliegende Aus- be nach den Lehrplänen von 1892 abgefaſst. Was kann ihn dazu wogen haben, sämtliche Thatsachen von 1815—1892 in kleinerem ucke zu geben? Auf das Altertum entfallen 31, auf das Mittel- er 28, auf die Neuzeit 44 Seiten Für eine neue Auflage wäre ins ge zu fassen, daſs die Tabellen allzuviel Kriegs- und äuſsere Geschichte ten, die Entwicklung des Innern allzusehr vernachlässigen. So z. B. ht von Friedrich Wilhelms I Hauptleistungen nichts da. Weshalb nennt rigens Stein die Tiroler Gräfin Maria Maultasch?

Seinen Abschluſs gefunden hat das Werk von Edmund Meyer mit m Erscheinen des dritten Bandes, der die neue Zeit von der Refor- tion bis zum Jahre 1892 umfaſst. Nach der Besprechung des ersten d zweiten Teiles hier (V. Jahrgang S. 35—38) darf die Anlage des itfadens als bekannt vorausgesetzt werden. Wie dem ersten Bande, so auch diesem eine Einleitung in zusammenhängender Darstellung voran- schickt worden (S. 1—21). Führte jene weit zurück in die ältesten iten des menschlichen Geschlechts, so faſst diese die Ergebnisse der chichtlichen Entwicklung zusammen, sucht daraus Schlüsse für die kunft der Erdteile und der Nationen abzuleiten und faſst ganz be- iders das Woher und Wohin für die Sozialdemokratie ins Auge. Auf and dieser Erörterungen gliedert Meyer dann die neue Zeit in zwei ſse Perioden. Die erste reicht auch bei ihm bis zum Jahre 1648, und charakterisiert sie richtig als die Erhebung und den Kampf der ger- nischen Welt gegen den Katholicismus. Als zweiten Zeitraum aber greift er die mehr denn zwei Jahrhunderte von 1648—1871: „Kämpfe utschlands mit Frankreich: Emporsteigen Preuſsens an die Spitze von utschland durch Verdrängung Österreichs“. Diesen gliedert er in 5 Ab- nitte, einmal in die Zeit von 1648—1713 (Übergewicht und Sturz ankreichs und Schwedens; Begründung des brandenburgisch-preuſsischen aates; Emporkommen Ruſslands. — Zeitalter Ludwigs XIV und Höhe-

Weltreiches, hierauf dieses bis zum Skythenzuge des Dareios — alles übersichtlich und klar. Doch darf die Kürze nicht solche Sätze zur Folge haben wie: „Gaumata gab sich für den ermordeten Bruder des Kambyses aus“ (S. 10). Die griechische Geschichte zählt 48 Seiten und schliefst mit dem Verluste der Selbständigkeit Macedoniens durch die Schlacht von Kynoskephalai ab — freilich füllt die Zeit von 323—197 etwa nur eine Seite. Brettschneider gliedert sie — wie gewöhnlich — in vier Abschnitte, diese wieder in Teile ersten, zweiten und dritten Grades und stellt dieses Schema an die Spitze des Buches; etwas sehr Einfaches, aber für die Schüler Nützliches, das keineswegs in allen Büchern vorhanden ist. Die Darstellung ist farblos, nüchtern, aber klar, leicht fafslich, auf das Wichtigste beschränkt, dieses aber in seiner geschichtlichen Eigenart würdigend. Sie schreitet gleichmäfsig in zusammenhängenden Sätzen fort, seltener in Satzfragmenten. Keine Anmerkungen, keine Verweisungen auf die Quellen. Dafs auch für die antiken staatlichen und wirtschaftlichen Erscheinungen die moderne Ausdrucksweise angewandt wird, ist nur zu billigen. Es mufs endlich einmal mit der Anschauung gebrochen werden, dafs jene Zeiten, jene Menschen eine Sonderstellung einnehmen. Sehr an ihrer Stelle sind auch solche Hinweisungen wie auf S. 29: „Die antike Demokratie ist nach modernen Begriffen immer eine höchst aristokratische Verfassung: denn statt des modernen Arbeiterstandes existiert in den alten Staaten das Sklaventum, das auch für die Entwicklung der griechischen Geistesbildung die notwendige Voraussetzung bildet.“ Auch hier ist die Darstellung der attischen Entwicklung beeinflufst von Aristoteles, aber in umfassenderem Mafse, als dies bei Stein der Fall war. Kylon ist vor Drakon gesetzt, Drakons Bedeutung nach Aristoteles bestimmt u. a. m. Naturgemäfs tritt überall die innere Entwicklung der Staaten und der innere Zusammenhang der Ereignisse in den Vordergrund, die Darstellung der Kriege aber zurück. Ausgeführter sind die Perserkriege 492—479 und der Peloponnesische Krieg. Die Urteile über die in den Schicksalen von Hellas vorzüglich hervortretenden Männer und Parteien sind sachlich. Also erfährt auch König Philipp II hier eine andere Würdigung, als dies in den philologisch gefärbten Büchern gewöhnlich der Fall ist. Ob die Auswahl des Stoffes überall zu billigen ist, darüber werden die Anschauungen naturgemäfs bei den Einzelnen verschieden sein. Bedenklich ist z. B., dafs von der Tyrannis des Peloponneses, von solchen Geschlechtern wie den Orthagoriden, den Kypseliden und von Pheidon nirgends die Rede ist — aufser den attischen Tyrannen wird überhaupt nur Polykrates genannt. S. 12/13 werden die Volksfeste aufgeführt, die dem staatlich zerrissenen Volke einen Vereinigungspunkt boten, aber es wird weder von der Bedeutung des delphischen Orakels noch von den Amphiktyonieen gesprochen. Alles dieses sind Dinge, die von der Quarta her nicht vorausgesetzt werden können. Fehler sind selten, dagegen wird die Ausdrucksweise an manchen Stellen leicht Anlafs zu irrigen Annahmen geben. So z. B. werden S. 14 aufgezählt: „a) die Spartiaten, die eigentlichen dorischen Vollbürger, b) die Perioken; beide

zusammen bilden das Volk der Lakedaimonier. c) Die Heloten, aus der vordorischen, unterworfenen Bevölkerung hervorgegangen, leibeigene Bauern." Liegt für den Schüler nicht der Schlufs nahe, dafs die Periöken nicht aus der vordorischen Bevölkerung hervorgegangen sind? Oder S. 23. Hier mufs ein jeder zu der Annahme kommen, dafs des Xerxes Rüstungen zum griechischen Kriege 6 Jahre gedauert haben (vgl. auch S. 15, 21). Die römische Geschichte umfafst 76 Seiten, zerfällt in 5 Perioden (die letzte: 284 – 476. Das Kaisertum als absolute Monarchie) und ist in gleicher Weise wie die griechische gearbeitet. Der Anhang berücksichtigt besonders die in der Schule gelesenen Schriftsteller und wird auch für die altsprachlichen Stunden zu brauchen sein. Jedenfalls liegt in Brettschneiders Leitfaden der Stoff wohlgeordnet, gut beleuchtet und in einem solchen Umfange vor, dafs er in Einem Jahre bewältigt werden kann.

Den gesamten Lehrstoff für die Prima umfafst die *Deutsche Volks- und Kulturgeschichte* von C. Biedermann, die 1891 in einer zweiten, verbesserten Auflage erschienen ist. Ber. darf dieses Buch Biedermanns, der am nachdrücklichsten für die Einführung der kulturgeschichtlichen Methode in den Unterricht der höheren Schulen eingetreten ist, als bekannt voraussetzen und im übrigen auf den zweiten Jahrgang dieser Berichte (B. 463 f.) verweisen.

Gleichfalls den gesamten Lehrstoff für die zwei Jahre der obersten Klasse enthält der zweite Teil des *Grundrisses der Weltgeschichte* von K. Friedländer. Er gehört zu der Reihe der von dem Voigtländerschen Verlage im Anschlufs an die Schriften Andräs herausgegebenen Lehrbücher (s. den vorigen Jahrgang S. 25). Der Verfasser, Direktor des Realgymnasiums des Johanneums zu Hamburg, sagt in dem Vorwort: „Der Grundrifs ist aus dem praktischen Bedürfnis hervorgegangen und im wesentlichen vor 10 Jahren entstanden. Der Verfasser wollte seinen Schülern ein Buch in die Hand geben, welches den Lernstoff gründlich sichtete und den Zusammenhang der Thatsachen klar darstellte. Um die Arbeit im Gebrauch zu erproben, wurde sie zunächst zur Veröffentlichung nicht bestimmt, sondern nur als Handschrift gedruckt und hat dann dem Geschichtsunterricht der Prima zu Grunde gelegen." Das Buch umfafst 298, mit der Zeittafel 315 Seiten grofsen, deutlichen Druckes. Die Hauptsachen sind auch innerhalb des Textes durch fetten Druck hervorgehoben, hin und wieder unwichtiger erscheinende Thatsachen oder biographische Notizen oder Citate aus modernen Historikern in kleinerem Druck hinzugesetzt. Das Mittelalter umfafst einschliefslich des einleitenden Abschnittes, der die Zeit des Römerreiches bis 395 und die Urzeit der Germanen bis zum Einfall der Hunnen enthält, 131, die Neuzeit also nicht ganz 170 Seiten. Trennt man aber den Stoff beim westfälischen Frieden, so ist das Verhältnis umgekehrt.

Die Darstellung hat manche Vorzüge: sie ist frisch, lebendig und fafst den Stoff geschickt zusammen. Aber sie entbehrt allzuhäufig derjenigen Genauigkeit und Richtigkeit, die heutzutage von einem Lehrbuche, zumal

für die oberste Stufe verlangt werden mufs. Bereits auf S. 2 spricht Friedländer von der Ausdehnung des Bürgerrechts auf alle „Eingeborenen" der römischen Welt, auf der folgenden dreht er durch den Druck die Bedeutung der beiden Schlachten von Aquä Sextiä und Vercellä um. S. 6 fällt zunächst unangenehm die Abkürzung P. Quintil. Varus auf. Dann aber bildet „sich insgeheim der Bund der Cherusker gegen die Römer", Armin ist aus dem cheruskischen Königshause entsprossen, nach der Schlacht im Teutoburger Walde fällt die ganze rheinische Festungslinie in die Hände der Germanen, Germanicus siegte 16 bei Idisiaviso und drang einmal bis zum Teutoburger Schlachtfelde vor. Weiter heifst es, dafs er bald im Orient fiel. Für eine Seite ist das ziemlich viel. Was soll man zu solchen Sätzen sagen, wie: „Zahlreiche Funde von Spangen, Gürteln, Münzen und dergl. mehr — in den germanischen Gräbern der Urzeit — zeugen für die damalige Entwicklung der Kunst und des Gewerbes", nämlich der Germanen! Oder auf derselben Seite (9): „Von der Gottheit hatten sie viel reinere Begriffe als die Heiden des Altertums; sie glaubten an ein Weiterleben nach dem Tode, Belohnung des Guten, Bestrafung des Bösen." Wie steht es denn mit dem Totenbuch der Ägypter, mit den Anschauungen der Griechen, mit den Überlieferungen Homers, mit den drei Richtern der Unterwelt? Dafs die Gestaltung der wirtschaftlichen Verhältnisse in den agri decumates „die Auflösung der alten Staatsverfassung, ihre Umbildung in die Lehensverfassung zur Folge hatte", dürfte jedenfalls neu sein. Oder, um auch aus anderen Abschnitten Belege zu geben: „Durch die böhmischen Luxemburger Johann und Karl IV wurde Schlesien der polnischen Oberhoheit entzogen und mit Böhmen vereinigt. So kam es 1526 dauernd an Österreich. Nach dem Aussterben des letzten piastischen Herzogs von Liegnitz wurde auch Polen trotz der mit den brandenburgischen Hohenzollern abgeschlossenen Erbverbrüderung 1675 von Österreich als erledigtes Reichslehen in Besitz genommen." So zu lesen auf S. 129, der letzte Satz noch dazu in fettem Drucke. Auf S. 130 liest man, dafs Winrich von Kniprode „schon damals manche Einrichtung traf, welche erst in neuester Zeit wieder in Deutschland eingeführt wurde, wie z. B. die Freizügigkeit". S. 131: „Nach Matthias Corvinus' Tode wurden Böhmen und Ungarn vereinigt, und nach dem Tode Ludwigs II in der Schlacht von Mohacz erhielt Ferdinand, später Kaiser Ferdinand I, die Länder. Seitdem sind Böhmen und Ungarn bei Österreich." Wäre das so mit Ungarn, so hätte Österreich jedenfalls Ströme von Blut und jahrhundertelange Kämpfe gespart. In fettem Drucke erscheint folgender Satz, der nach einer anderen Richtung hin zu Bedenken Veranlassung giebt: „Es war ein Segen ohnegleichen, dafs das Hohenzollerngeschlecht an die Spitze Deutschlands gestellt wurde, und dafs dieses Geschlecht vielleicht zu keiner Zeit vorher durch seine Persönlichkeiten so glänzend vertreten war, als 1871 und in den folgenden Jahren." Alles in allem erscheint dieser Grundrifs nicht empfehlenswert.

Die Geschichte der Neuzeit, also nach den neuen Lehrplänen den

letzten Teil der Lehraufgabe für die Unterprima und den Lehrstoff für die Oberprima, behandeln drei Bücher, eines davon bekannt und weitverbreitet, zwei andere neu erschienen. Das erste ist das *Hilfsbuch* von W. Herbst, nunmehr in dreizehnter Auflage von Oskar Jäger herausgegeben und in den drei ersten grofsen Abschnitten so gut wie unverändert. Nur führt die dritte Periode jetzt nicht mehr die Bezeichnung als „Zeitalter der Revolution“, sondern heifst zutreffender „Zeitalter der grofsen Volksbewegungen“. Der letzte Abschnitt, bisher „Deutschlands Neugestaltung bis 1871“, ist von Jäger zu einer „Übersicht der europäischen und deutschen Geschichte bis zur Aufrichtung des Deutschen Reiches 1815—1871“ umgearbeitet und dementsprechend erweitert worden. Die wichtigsten Ereignisse der Jahre 1871 bis 1888 fügt er in tabellarischer Form an. Diese scheint ihm für die letzten zwei Jahrzehnte überhaupt allein in der Schule möglich.

Gleichfalls die gesamte Neuzeit von den Tagen Kaiser Maximilians bis zur Gegenwart bietet in seinem *Lehrbuch* H. Stich, Professor am Gymnasium zu Zweibrücken. Ebenderselbe will bei günstiger Aufnahme dieses Bandes auch eine Bearbeitung der alten und der mittleren Geschichte veröffentlichen, so dafs dann aus seiner Feder der obere Kursus der Lehrbücher aus dem Buchnerschen Verlage stammen würde — die Bearbeitung der alten Geschichte für den unteren Kursus von Fr. Vogel wurde oben bereits erwähnt. Stich denkt bei seiner Arbeit zunächst an die oberen Klassen des Gymnasiums, will aber auch „Schülern anderer Lehranstalten sowie Privatstudierenden einen brauchbaren Leitfaden bieten, sich in dem grofsen Gebiet der Weltgeschichte zurechtzufinden“. In erster Linie hat er eine übersichtliche Gruppierung und Einteilung des Stoffes ins Auge gefafst. Er gliedert die neue Zeit in drei grofse Abschnitte, die er nicht ihrem Inhalte nach, sondern nur nach dem Anfangs- und Endpunkte benennt (1492—1648, 1648—1789, 1789—1892). Der Darstellung des ersten Abschnittes setzt er eine weitere Einteilung voran: Die Übergangszeit von 1492 -1517, das Zeitalter der Reformation 1517 bis 1555 und das Zeitalter der Gegenreformation und der Religionskriege 1555—1648. Er bestimmt diese hier ihrem Inhalte nach, gliedert aber den Text nicht nach ihnen; dieser zeigt vielmehr die fortlaufenden Paragraphen. Anders ist es bei der zweiten Periode, in der nun auch der Text deutlich in zwei grofse Teile (das Zeitalter Ludwigs XIV und das Friedrichs des Grofsen) zerfällt, denen dann — jedem an seiner Stelle — eine zusammenfassende Übersicht vorausgeschickt wird. Beides zeigt sich beim dritten Teil. Er zerlegt diesen in das Zeitalter der Revolution und Napoleons I und in die Zeit vom Wiener Kongrefs bis zur Gegenwart. Diese letztere gliedert er nun weiter (S. 190) in vier Abschnitte, bestimmt ihren Inhalt, bekümmert sich aber dann um diese nicht weiter bei der Paragraphierung. Diese zunächst auffällige Erscheinung findet ihre Erklärung in der Überzeugung des Verfassers, dafs die „Aneignung des geschichtlichen Stoffes durch die synchronistische Betrachtungsweise nicht

erleichtert wird, dieselbe vielmehr nur bei Überblicken und Wiederholungen mit Erfolg angewendet wird". Dieser Überzeugung folgend, giebt er also wohl zusammenfassende Übersichten, behandelt aber dann die einzelnen Nationen. Dies ergiebt beispielsweise für die neueste Zeit Folgendes: § 42 bis 43 (S. 191—227) der deutsche Bund 1815—1866 einschliefslich des böhmischen Krieges, Deutschland seit dem Ausscheiden Österreichs 1866 (darin der norddeutsche Bund, der deutsch-französische Krieg, die Verfassung des Deutschen Reiches mit den weiteren Entwicklungen, Deutschland unter Kaiser Wilhelm I und seinen Nachfolgern). Nun kommt in § 44 Frankreich seit dem Sturze Napoleons I bis zur Jetztzeit, dann § 45 Spanien, Portugal und Italien seit dem Wiener Kongrefs, § 46 das brittische Reich u. s. w. Erst im § 49 (Türkei seit 1812) erscheinen die Befreiung der Hellenen und die weiteren Geschicke ihres Staates. Ber. mufs bekennen, dafs er diese Anordnung nicht für richtig hält, dafs durch sie Lehrer und Schülern in der Klasse eine überaus schwere Aufgabe zugewiesen wird.

Zweitens unterscheidet sich dieses Buch von den meisten anderen im Gebrauch befindlichen Lehrbüchern dadurch, dafs es durchweg innerhalb der einzelnen Paragraphen die Hauptsachen, durch gröfseren Druck gekennzeichnet, in eigenen Abschnitten giebt und dann jedesmal die näheren Angaben in kleinerem Druck folgen läfst. Es ist ja sehr schwer zu sagen, was wichtig und weniger wichtig ist. So viel glaubt aber Ber. sagen zu dürfen, dafs vieles von dem Kleingedruckten ebenso wichtig ist wie das Grofsgedruckte und von den Schülern verlangt werden mufs. Andererseits ist in diesen Ausführungen wieder eine solche Fülle von Angaben, dafs sie von unseren Schülern nicht verdaut werden können, und Stich denkt hier auch wohl mehr an den Gebrauch beim Privatstudium.

Der Verfasser hebt sodann als einen Vorzug seines Buches hervor: „Andeutung der leitenden Ideen und Hervorhebung der grofsen Ereignisse, sowie des inneren Zusammenhanges der Geschichte". Wenn er besorgt, dafs gerade dies Widerspruch finden, dafs man die Beschränkung auf das Einprägen der Daten verlangen wird, so ist dem gegenüber darauf hinzuweisen, dafs er sich hierin mit den neuen preufsischen Lehrplänen in vollster Übereinstimmung befindet (vgl. im übrigen das beim ersten Punkte Gesagte). In der Beschränkung der Kriegsgeschichte zu Gunsten der Kulturgeschichte im weiteren Sinne des Wortes ist er auf gleichem Wege. Endlich giebt er einzelne Quellenstellen, die zugleich ein ungefähres Bild von der damaligen Schreibweise geben können (z. B. Ferdinands II Brief an Wallenstein nach der Schlacht bei Lützen und Maximilians Glückwunschschreiben an den Kaiser nach des Herzogs Ermordung). Auch verweist er gelegentlich auf leichter zugängliche Gedichte.

Sehr einverstanden ist Ber. damit, dafs Stich keine Karten beigiebt, dafs er vielmehr den Gebrauch des historischen Atlas verlangt, und herzlich erfreut über das, was er über die Behandlung der konfessionellen Verhältnisse sagt. Angesichts der immer wieder hervortretenden Sonder-

ausgaben für evangelische, katholische oder paritätische (s. o.) Schulen mögen die Worte hier stehen: „Eine knappe und unparteiische Darstellung aller konfessionellen und politischen Verhältnisse ist die erste Pflicht des Verfassers eines geschichtlichen Lehrbuches. Gerade die Erwägung, dafs die aus den Gymnasien hervorgehenden Jünglinge dereinst leitende Stellen in unserem paritätischen Staatswesen einnehmen sollen, gebietet, nicht ängstlich jeder Erörterung konfessioneller Verhältnisse aus dem Wege zu gehen. Unser Staat braucht von religiösen Grundsätzen geleitete, dabei aber tolerante und mafsvolle Bürger und Beamte; es wäre traurig um unsere Gymnasien bestellt, wenn sie die ihnen anvertrauten Schüler nicht zu solchen erziehen könnten.“

Die Neuzeit behandelt endlich der zweite Teil des *Lehrbuchs* von P. Wessel. Der erste erschien im Jahre 1889 und ist in dem entsprechenden Jahrgange S. 28—32 besprochen worden. Schon dort war darauf aufmerksam gemacht, dafs Wessel das Mittelalter bis zum Tode Karls V rechnet, und demgemäfs umfafst dieser neue Teil die Zeit von 1556 bis zum Regierungsantritt Kaiser Wilhelms II. In Bezug auf die Einteilung steht er zu der eben besprochenen Anordnung Stichs in stärkstem Gegensatz. „Vor allem mufs der Schüler eine Übersicht des Ganzen gewinnen und den Zusammenhang der einzelnen Perioden erfassen lernen. Wie in dem Mittelalter der universale Gedanke, der von Rom ausgeht, in den Vordergrund gerückt und gezeigt worden ist, dafs sich ihm die nationalen Kräfte entgegenstellen und endlich der herangereifte germanische Geist kraft der ihm innewohnenden Freiheitsidee die universalen Formen in der Reformation durchbricht, so ist die Neuzeit auf diesem Grunde fortgeführt worden. An Stelle des christlichen Universalreichs erheben sich nach den grofsen Religionskämpfen des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts einzelne katholische und protestantische Staaten, unter denen wieder fünf Grofsmächte hervortreten und gemäfs ihrer religiös-kirchlichen Grundlage eigentümliche Staatsformen ausbilden. Das wichtigste Ergebnis dieser Entwicklung ist die Aufrichtung der deutschen Nation durch den preufsischen Grofsstaat, der den der Neuzeit eigentümlichen nationalen und protestantischen Gedanken am klarsten vertritt; als er vollends im neunzehnten Jahrhundert auch den Gedanken der politischen Freiheit in sich aufnimmt und dann die politische Reformation Deutschlands durchführt, vollzieht sich die gröfste weltgeschichtliche That der neueren Geschichte.“ Diesem Gedankengange entsprechend ist der Stoff in drei Perioden gegliedert. Die erste zeigt die Herausbildung katholischer und protestantischer Staaten und schliefst mit der Anerkennung des Protestantismus durch Europa (1648), die zweite enthält das Aufsteigen und die Bedeutung der protestantischen preufsischen Grofsmacht unter den Staaten Europas und schliefst mit dem Tode des grofsen Königs, die dritte endlich zeigt das Werden des neuen Deutschen Reiches in seiner weltgeschichtlichen Bedeutung und schliefst ab mit dem Jahre 1888. Die weitere Gliederung zeigt die Abweichung von Stich noch stärker: die

einzelnen Teile sind so geordnet, wie sie sich am natürlichsten zu einer fortschreitenden, in sich zusammenhängenden Darstellung eignen. Den Beweis liefere die Einteilung der ersten Periode. Zwei einleitende Kapitel beleuchten die beiden Streiter, hier die reformierte Kirche (Zwingli, Calvin) und dort die Restauration der katholischen Kirche (Jesuitenorden, Tridentiner Konzil). Die folgenden 3 Kapitel zeigen nun den Kampf Spaniens für die Einheit der katholischen Kirche, den Sieg des Katholicismus in Frankreich, den des Protestantismus in England. Das folgende vierte Kapitel wendet sich den politisch-kirchlichen Gestaltungen auf skandinavischem Boden zu und das fünfte und letzte Kapitel dieser Periode zeigt nun die Ausfechtung der Glaubenskämpfe auf deutschem Boden. Ganz vortrefflich. Darum kommt die Geschichte der einzelnen Staaten doch zu ihrem Recht. Mit Wessels Streben, in den Überschriften der einzelnen Abschnitte gröfseren und kleineren Umfangs dem Schüler feste Ziele, gleichsam Themata, deren Lösung versucht wird, zu geben, kann man nur einverstanden sein. Das Urteil: „Fassungen, wie .... ‚Deutschland nach dem dreifsigjährigen Kriege‘ .... oder .... ‚Europa nach dem Frieden zu Utrecht‘ enthalten keinen Gedanken“ .... trifft in noch höherem Grade auf solche Bestimmungen zu wie „Vom westfälischen Frieden bis zum Tode Friedrichs des Grofsen“, wie man ja so vielfach liest.

„Das Ausland wird hier nur so weit herangezogen, als es zur allgemeinen und zur deutschen Entwicklung beiträgt; die gröfste Sorgfalt aber ist dem preufsischen Staate zugewandt und zum ersten Male, so weit ich weifs, der Versuch gemacht worden, seine innere Entwicklung im Zusammenhange darzulegen, die allmähliche Entwicklung von dem Lehnsstaat zum modernen Einheitsstaat zu verfolgen.“ In der zweiten Periode, die man die Zeit der Bildung der Grofsmächte nennen könnte, und die Wessel dementsprechend in 5 Abschnitte zerlegt (I. Übergewicht Frankreichs in Europa, II. Entstehung der englichen Grofsmacht, III. Entwicklung der russischen Grofsmacht, IV. Bildung der österreichischen Grofsmacht), bietet der fünfte das Emporkommen der preufsischen Grofsmacht. Die Zeit bis 1713 ist auf 11 Seiten gegeben und unterscheidet sich nicht sonderlich von dem, was man auch anderswo findet. Eingehender wird bereits die innere Weiterentwicklung des Staates unter Friedrich Wilhelm I und Friedrich dem Grofsen (S. 77—79, 88—93), die Erneuerung Preufsens nach dem tiefen Fall von 1806 (S. 116—118) behandelt, am eingehendsten aber die Umgestaltung, die der Staat seit den Befreiungskriegen in Bezug auf die Einteilung, die Behörden, Schule und Kirche und das wirtschaftliche Leben erfahren hat (S. 134—139, 143—144). Den Beschlufs macht „Deutschland und Preufsen in den letzten 20 Jahren“ (S. 176—190). Hier stellt Wessel die Verfassung und Verwaltung des Deutschen Reiches, die Durchführung der Selbstverwaltung in Preufsen, die Selbstverwaltung der Kirche, die kirchlichen Streitigkeiten, die soziale Gesetzgebung dar, nachdem er schon S. 173—176 die soziale Bewegung besprochen hat. Trotzdem hat das Lehrbuch nur 190 Seiten. Die

Beschränkung auf diesen Umfang ist dadurch möglich geworden, dafs die Kriege, die ohne klaren Verlauf und grofse Entscheidungen sind, auf das geringste Mafs herabgesetzt wurden. Dagegen sind die Kriege, die sich auf der Karte verfolgen lassen, ausführlich behandelt und durch geographische Skizzen innerhalb des Textes veranschaulicht worden. Den Beschlufs machen Zeittafeln auf 25 Seiten in überaus kleinem Druck mit einer umfassenderen Aufnahme des Stoffes, als es sonst in den Lehrbüchern üblich ist. „Die wenigen Zahlen und Thatsachen, die gewöhnlich den Lehrbüchern angefügt werden, erachte ich für ungenügend; sie sind mir immer wie ein kleines Kapital erschienen, das man aus einem Bankerotte retten will.“ Wie Wessel sich den Gebrauch des Lehrbuches und der Zeittafeln im Zusammenhange mit dem Vortrage des Lehrers denkt, das setzt er dann des näheren auseinander. Was er hierbei über die Aufnahme reichlicher Zahlen sagt und wie er sich deren Wirkung denkt, kann von dem Ber. nur gebilligt werden. Zum Schlufs ein Wort über die Ausstattung. Sie scheint dem Ber. in Papier und Druck hinter dem jetzt Gebräuchlichen zurückzubleiben. Wird das Buch gebunden und werden hierbei die Bogen beschnitten, so fürchtet er, bleibt oben, unten und an der Seite so gut wie gar kein Rand mehr. Es wird sicher die Rücksicht mafsgebend gewesen sein, das Buch möglichst billig liefern zu können. Doch dürfte das gerade bei einem solchen Werke über die Neuzeit, das die Männer, die in ihrer Jugend nach ihm unterrichtet worden sind, behalten und auch später noch mit Nutzen aufschlagen können und werden, am wenigsten am Platze sein.

2. Lehr- und Hilfsbücher in Tabellenform.

Zuerst ist hier zu nennen der *Kanon der im geschichtlichen Unterrichte der unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten einzuprägenden Jahreszahlen*, herausgegeben im Auftrage des K. Provinzial-Schulkollegiums zu Coblenz (355 Zahlen). Dann der für das Realgymnasium zu Osnabrück. Widmann macht mit Recht darauf aufmerksam, dafs die hier auftretende Minimalform, wie „1521 Worms“, zu verwerfen ist. Gleichfalls in dem Programm seiner Anstalt giebt A. Weinert Zeittafeln, in denen das Pensum der mittleren und oberen Klassen durch den Druck geschieden wird. Für die Luisenschule (Höhere Mädschenschule) zu Berlin hat H. Jenkner die wichtigsten Ereignisse in 170 Jahreszahlen zusammengestellt.

Für österreichische Anstalten giebt Richard Mayr, Professor an der Wiener Handelsakademie, nunmehr einen *Kanon der wichtigsten welt- und handelsgeschichtlichen Daten*. Der Verfasser sagt: „Der Kanon ist nach einem Dispositionsschema angelegt, wie sonst keines der ihm bekannten Tabellenwerke. Er umfafst auf dem engen Raum von 3 Druckbogen: 1. die Hauptdaten der politischen Geschichte, 2. die Hauptdaten der Geschichte der materiellen und 3. der geistigen Kultur. Im ersten

Drittel stehen diejenigen Weltgeschichtsdaten beisammen, die der Jüngling unter allen Umständen im Gedächtnisse haben soll." Diese kanonischen Daten sollen daher in allen Stunden geübt werden. Die Daten der Kulturgeschichte dagegen sind nicht zum Auswendiglernen bestimmt, sondern sollen zur raschen Übersicht, Vergewisserung oder gelegentlichen Einprägung dienen.

Die nun zu nennenden Bücher gehen über den engen Kreis, den sich die letztgedachten Verfasser gezogen hatten, immer mehr hinaus und erweitern sich schliefslich zu Werken, die geradezu die Grundlage des Unterrichtsbetriebes bilden. Jenen noch sehr nahe steht der *Grundrifs* von J. Vaders der sich an das Lehrbuch von Welter anschliefst. Diesmal liegt der dritte Teil vor. Er zählt 48 Seiten, auf denen der Stoff, sorgfältig gegliedert, vorgeführt wird. Es scheint, als ob der katholische Standpunkt des Verfassers sich geltend macht (vgl. S. 5—7); höchst auffällig ist jedenfalls, dafs von den Verfolgungen der Hugenotten durch Ludwig XIV, die doch für die deutsche und preufsische Geschichte so wichtige Folgen gehabt haben, um von der Sache an sich und Frankreich hier abzusehen, dafs gar von dem Freiheitskampfe der Niederlande gegen Philipp II, diesem Brennpunkte der Kämpfe zwischen Katholicismus - Romanismus und Germanismus - Protestantismus, kein Wort zu finden ist.

Für die mittleren Klassen hat Max Schmidt *Geschichts-Tabellen* entworfen, die 1891 in zweiter Auflage erschienen sind. Sie umfassen 46 Seiten und reichen bis zum genannten Jahre. Dazu bringen drei Anhänge einmal die Könige und Kaiser des Deutschen Reiches, sowie die brandenburgisch-preufsischen Regenten mit Angabe der Regierungszeit, dann Stammtafeln und endlich die wichtigsten Daten der pommerschen Geschichte. Die alte Geschichte umfafst $10^1/_2$ Seite. Die Angaben entbehren zuweilen der erforderlichen Genauigkeit (z. B. S. 9, 14—19), auch ihre Stellung bedarf nochmaliger Prüfung. Wer wird die 3 geistlichen Ritterorden erst in dem Augenblicke einführen, als sie 1291 das heilige Land verlassen. Die Thatsachen werden durch dreifachen Druck abgestuft.

Dem Umfange nach würde sich nun der *Leitfaden* von F. Zurbonsen anschliefsen. Wie der Verfasser angiebt, war dieser schon vor den neuen Lehrplänen fertig, wurde ihnen dann aber noch im ganzen wie im einzelnen angepafst. Von der Geschichte des Altertums und des Mittelalters hat Zurbonsen alle unerheblichen Daten übergangen oder blofs angedeutet. Sie nehmen zusammen 24 Seiten ein, der Neuzeit verbleiben 30. Das Zahlenmaterial hat er durchweg auf das Notwendigste beschränkt. Den Beschlufs macht eine Übersicht über die Vergröfserung des brandenburgisch-preufsischen Staates unter den Hohenzollern nach Quadratmeilen, Einwohnerzahl, Stärke des Heeres, sowie die preufsischen Provinzen nach ihrer Zusammensetzung und eine Stammtafel der Hohenzollern. Der Umfang des Stoffes ist oft zu gering. Die Namen der sieben römischen Könige sollten nicht fehlen, ebensowenig die Stiftung des Dominikaner- und Franziskanerordens, Bonifaz VIII und Philipp der Schöne, letzterer um so weniger, al

der betr. Abschnitt die Überschrift führt: „Hervortreten von Frankreich und England“. Leider mufs aber auch der Vorwurf der Flüchtigkeit gegen den Leitfaden erhoben werden. Phönizien als „ältester Handels- und Seestaat“ ist schlimm, schlimmer ist der „edle Spartanerkönig Brasidas“, der „tüchtige Spartanerkönig Lysander“. „Der grofse Spartanerkönig Agesilaus“ leidet zwar nicht an dem Fehler wie die beiden Ebengenannten, aber ihn grofs zu nennen ist doch auch mehr wie gewagt.

Auf eine längere Zeit blicken bereits die *Geschichtstabellen* von H. K. Stein zurück. Sie erscheinen zum neunten Mal und schliefsen sich naturgemäfs in den einzelnen Daten an des Verfassers Lehrbücher (s. o.) an. „Sie sollen ebensowohl zur festen Einprägung der einzelnen Ereignisse als zu einer kurz zusammenfassenden Wiederholung des geschichtlichen Lernstoffes die Hand bieten.“ Der nur für die oberen Klassen bestimmte Lernstoff ist durch kleineren Druck bemerkbar gemacht, von den Jahreszahlen sind nur die aus dem Text vorspringenden zum Auswendiglernen bestimmt. Wie Stein berichtet, hat er die vorliegende Ausgabe nach den Lehrplänen von 1892 abgefafst. Was kann ihn dazu bewogen haben, sämtliche Thatsachen von 1815—1892 in kleinerem Drucke zu geben? Auf das Altertum entfallen 31, auf das Mittelalter 28, auf die Neuzeit 44 Seiten Für eine neue Auflage wäre ins Auge zu fassen, dafs die Tabellen allzuviel Kriegs- und äufsere Geschichte bieten, die Entwicklung des Innern allzusehr vernachlässigen. So z. B. steht von Friedrich Wilhelms I Hauptleistungen nichts da. Weshalb nennt übrigens Stein die Tiroler Gräfin Maria Maultasch?

Seinen Abschlufs gefunden hat das Werk von Edmund Meyer mit dem Erscheinen des dritten Bandes, der die neue Zeit von der Reformation bis zum Jahre 1892 umfafst. Nach der Besprechung des ersten und zweiten Teiles hier (V. Jahrgang S. 35—38) darf die Anlage des Leitfadens als bekannt vorausgesetzt werden. Wie dem ersten Bande, so ist auch diesem eine Einleitung in zusammenhängender Darstellung vorangeschickt worden (S. 1—21). Führte jene weit zurück in die ältesten Zeiten des menschlichen Geschlechts, so fafst diese die Ergebnisse der geschichtlichen Entwicklung zusammen, sucht daraus Schlüsse für die Zukunft der Erdteile und der Nationen abzuleiten und fafst ganz besonders das Woher und Wohin für die Sozialdemokratie ins Auge. Auf Grund dieser Erörterungen gliedert Meyer dann die neue Zeit in zwei grofse Perioden. Die erste reicht auch bei ihm bis zum Jahre 1648, und er charakterisiert sie richtig als die Erhebung und den Kampf der germanischen Welt gegen den Katholicismus. Als zweiten Zeitraum aber begreift er die mehr denn zwei Jahrhunderte von 1648—1871: „Kämpfe Deutschlands mit Frankreich: Emporsteigen Preufsens an die Spitze von Deutschland durch Verdrängung Österreichs“. Diesen gliedert er in 5 Abschnitte, einmal in die Zeit von 1648—1713 (Übergewicht und Sturz Frankreichs und Schwedens; Begründung des brandenburgisch-preufsischen Staates; Emporkommen Rufslands. — Zeitalter Ludwigs XIV und Höhe-

punkt der unumschränkten Autokratie), 1713—1740 (Schwächung d
österreichischen Macht durch Frankreich und Spanien; Beginn der phi
sophischen und politischen Aufklärung), 1740—1786 (Zeitalter Friedric
des Grofsen, Preufsen Grofsmacht), 1786—1815 (Frankreichs neue Mac
entwicklung durch die Revolution und seine Niederwerfung namentli
durch Deutschland: Zeitalter der Revolution), 1815—1871 (Preufsens I
hebung zur leitenden Macht Deutschlands. Sieg über Frankreich). I
1871 beginnt er (S. 22) einen ganz neuen Abschnitt („Das Deutsche Rei
an der Spitze der europäischen Staaten"), in den Tabellen selbst hat
dies verständigerweise fortgelassen. Nichts würde verderblicher sein
in den jungen Leuten die Anschauung grofszuziehen, dafs das Deutsc
Reich jetzt an der Spitze der europäischen Nationen steht, d. h. do
wohl auf deutsch, auf ihre Geschicke, ihre Entwicklung den mächtigst
Einflufs besitzt. Nützlich ist auch zu lesen, was M. Hoffmann üb
diese Gliederung sagt. Im übrigen erkennt auch er, der den beiden erst
Teilen ablehnend gegenüberstand, jetzt für diesen Band an, dafs „
Übersichtlichkeit der Tabellenform mit Reichlichkeit des Inhalts in glü
licher Weise vereinigt ist, dafs auf Bezeichnung des inneren Zusamm
hanges der Thatsachen durch die Überschriften der Abschnitte über
Bedacht genommen ist, dafs im sprachlichen Ausdruck, abgesehen v
öfters vorkommenden langen Sätzen, besondere Mängel nicht auffalle
Dafs im einzelnen auch in diesem Bande, wie in den früheren, Irrtün
und Schiefheiten mitunterlaufen, ist erklärlich. Zum Beispiel S. 81: „D
Kaiser und Spanien nehmen die Wiederherstellung des gesamten Kath
cismus in Aussicht"; S. 82 wird der Badener Markgraf immer noch dur
die Aufopferung der 400 Pforzheimer Bürger gerettet, Christian IV
niedersächsischer Kreisstand für Holstein und Schleswig, Wallenstein
Herzog von Friedland (in Mähren) — allerdings liegt in Mähren ein sta
licher Marktflecken dieses Namens, im übrigen aber wird es bei d
nordböhmischen Stadt Friedland bleiben müssen — studiert in Vene
und kämpft an der Elbbrücke „zu Dessau". Ein merkwürdiger Satz
auch: „In Schweden folgt Gustav Adolfs Tochter Christine, während
Leitung der Politik der Kanzler Oxenstjerna übernimmt." Doch der
Einzelheiten verschwinden hinter dem vielen Lehrreichen, Anregenden, d
auch dieser Band für den Geschichtslehrer bietet.

Auf ein engeres Gebiet, die vaterländische Geschichte, beschrän
sich das von P. Schwartz in sechzehnter Auflage vollständig umgearb
tete Büchlein von H. Freudenfeldt und F. Pfeffer: *Preufsen u.
Deutschland unter den Regenten aus dem Hause Hohenzollern.* D
Herausgeber ist seiner Zeit nach dem Buche unterrichtet worden und l
dann wieder als Lehrer selbst danach gelehrt. In der Anlage hat er
unverändert gelassen, aber die Geschichte Deutschlands und der aufs
deutschen Staaten mehr berücksichtigt als früher. Die Geschichte d
Entwicklung Berlins ist diesmal weggeblieben, weil sie der Heimatskun
angehört. Die älteste Geschichte bis zu den Hohenzollern umfafst r

4 Seiten. Der Stoff ist dann durchweg nach den einzelnen Regenten gegliedert. Den Beschlufs eines jeden Abschnittes macht eine Charakteristik des betreffenden Fürsten in zusammenhängender Darstellung, während der Lehrstoff selbst in tabellarischer Form gegeben wird. Die Zeit von 1415 bis 1701 umfafst 22, die von 1701 bis 1888 34 Seiten. Je weiter, desto reicher wird der Stoff, desto mehr wird über die brandenburgisch-preufsische Geschichte hinausgegangen. Auffällig ist die erstaunliche Menge von Tagesdaten. Auch wenn diese, wie selbstverständlich, nicht alle gelernt werden sollen, so sind sie doch in diesem Mafse erstens für das Verständnis des Zusammenhanges überflüssig und zweitens beim Lernen sicher störend. Den Beschlufs des Büchleins macht eine Tabelle und eine in Farben ausgeführte Karte der Erwerbungen.

Die drei nun folgenden Bücher haben das gemeinsam, dafs sie als Repetitorien bezeichnet werden; jedes aber geht von dem Schulsystem eines anderen Staates aus. Für die oberen Klassen unserer höheren Schulen, vor allem die Oberprima ist das Buch von Fr. Junge berechnet. Es ist bereits in zweiter Auflage erschienen, berücksichtigt die Lehrpläne von 1892, unterscheidet sich aber nur in geringen Stücken von der ersten. So z. B. reicht diese zweite Auflage bis 1888, die erste bis 1871. Im ganzen umfassen diese Geschichtsrepetitionen 128 Seiten, von denen 42 dem Altertum, 34 dem Mittelalter und 52 für die Neuzeit bestimmt sind. Das Büchlein ist praktisch eingerichtet — so z. B. die Nebeneinanderstellung der äufseren Geschichte und des Fortganges der Reformation in zwei Spalten auf S. 80 bis 85 — bringt alles in der kürzesten Form und wird sowohl zur Wiedereinprägung wie als Prüfstein, inwieweit diese kurzen Angaben Vorstellungsreihen im Schüler wachrufen, brauchbar befunden werden.

Das *Repetitorium der allgemeinen Geschichte* von Richard Mayr (s. o.) ist für österreichische Anstalten berechnet. Es ist beachtenswert, dafs der Verfasser für diese Art von tabellarischen Hilfsmitteln, die in Österreich bisher nicht eingeführt worden ist (vgl. den vorigen Jahrgang S. 9 f.), aufs wärmste eintritt und sie für eine erfolgreiche Wiederholung und Einübung des Lehrstoffes als unentbehrlich bezeichnet (vgl. oben Wessel). Dieses Repetitorium enthält auf S. 1—89 eine tabellarische Übersicht des Gesamtverlaufes der Universalgeschichte — in rein chronologischer Folge für Mittelalter und Neuzeit, während für das Altertum die Daten der orientalischen, der griechischen und der römischen Geschichte gesondert gegeben werden — mit typographischer Unterscheidung des Wichtigen vom Minderwichtigen. Enthalten ist in dieser Tabelle im wesentlichen nur die äufsere Geschichte. So wird von Friedrichs des Grofsen, Maria Theresias wichtigen Leistungen für die innere Entwicklung ihres Staates kein Wort gesagt, nur bei Kaiser Joseph II findet sich in kleinerem Drucke die Bemerkung: „Viele wohlthätige, aber auch überstürzte Reformen auf kirchenpolitischem, administrativem und finanziellem Gebiete.“ Dafs Mayr von den Erfolgen dieses aufgeklärten Absolutismus überhaupt nichts hält, zeigt der Rückblick in zusammenhängender Darstellung (S. 63). Eigenartig

sind die am Ende der orientalischen, der griechischen und römischen Geschichte, des Mittelalters, der Neuzeit (die bei ihm mit 1786 (1790) schliefst) und der neuesten Zeit gegebenen Rückblicke in zusammenhängender Darstellung. „Was Repetitorium, Lehrbuch, Examen, Vortrag dem Schüler bieten, davon geben diese Überblicke den Extrakt.“ In einem ersten Anhange (S. 90—112) wird eine Übersicht über die Litteraturgeschichte, die Musik und die bildenden Künste in allen Jahrhunderten und bei allen Völkern gegeben, in einem zweiten (S. 113—116) folgen die Hauptdaten der österreichischen Geschichte.

Das dritte Buch ist das *Repetitorium der allgemeinen und der Schweizergeschichte für obere Lehranstalten* von G. J. Koch, Lehrer an der oberen Töchterschule zu Basel. Dies zerfällt in drei Bändchen. Das zweite enthält „Mittlere und neuere Geschichte bis zur ersten französischen Revolution 1789“ und ist Ostern 1891 erschienen; das dritte, das die folgende Zeit bis 1870/71 umfafst, soll Ostern 1893 erscheinen. Eingesandt ist das erste, das nach einer allgemeinen Einleitung über den Begriff, die Einteilung der Geschichte u. s. w. auf 18 Seiten die Geschichte der asiatischen und nordafrikanischen Völker (darunter Japaner, Chinesen und Inder), auf 46 Seiten die der Griechen bis zum Tode Philopömens, auf weiteren 64 Seiten die der Römer bis Odoaker, bezw. Justinian und zum Schlufs auf 4 Seiten die der germanischen Völker vor der Völkerwanderung enthält. Die Darstellung ist sehr ungleich. Bald tabellarische Kürze, bald zusammenhängende Erzählung, so die Jugendzeit Cäsars oder die übermütigen Streiche des Alcibiades. Ber. kann das Buch weder in Hinsicht der Stoffauswahl noch der Formgebung zur Kenntnisnahme empfehlen.

Sichere Einprägung des Durchgenommenen, verständiges Operieren mit dem Lehrstoffe erstrebt auf anderem Wege ein bayerischer Kollege, Ch. Wirth, mit seinen *Übungsfragen zum Geschichtsunterricht*. Der Bestimmung der bayerischen Schulordnung, dafs die Fähigkeit, den zum geistigen Besitz der Schüler gewordenen Stoff nach gegebenen Gesichtspunkten in eigener Ordnung und Fassung darzustellen, geweckt und entwickelt werde, kann nach des Verfassers Ansicht der Lehrer nur durch zahlreiche, wohlberechnete Fragen genügen, die den Schüler zwingen, die Dinge von einer bestimmten Seite ins Auge zu fassen und in seinen Antworten dem Lehrstoffe bald diese, bald jene der Frage entsprechende Ordnung und Fassung zu geben. „Solche Fragen kann sicherlich jeder Lehrer bei sorgfältiger Vorbereitung sich selbst zurechtmachen und mündlich an die Klasse richten. Aber sie müssen noch viel kräftiger wirken, wenn jeder Schüler sie gedruckt in Händen hat.“ Die *Übungsfragen* enthalten in dem einen Hefte das Pensum der sechsten Klasse, d. h. die alte Geschichte bis zu Augustus auf 30 Seiten, in dem anderen das Pensum der siebenten, die Zeit von 31 v. Chr. bis 1268 n. Chr., auf 45 Seiten. Das zuerst genannte Heft zerfällt in 70 Abschnitte. Die Fragen [illegible]en sich eng an das Lehrbuch von Pütz an, so dafs sie von

dem Schüler, der jenes aufmerksam gelesen hat, leicht beantwortet werden können, also für ihn selbst eine Kontrolle bilden, ob er seine Aufgabe ordentlich erledigt hat. Vermifst werden Fragen, die den Schüler dazu zwingen, einen gröfseren Zeitraum, einen gröfseren Zusammenhang von einem bestimmten Gesichtspunkte aus zu überblicken. Die Fragen für die siebente Klasse schliefsen sich ebenso an Pütz und an die Bayerische Geschichte von Preger an. Von Zurbonsens bekanntem Buche unterscheiden sich diese Hefte dadurch, dafs bei jenem hinter jeder Frage die Antwort folgt, so dafs ein mechanisches Einlernen gar nicht verhütet werden kann, hier aber nur die Frage steht. Zweitens schliefsen jene sich nicht an ein bestimmtes Lehrbuch an, drittens sind sie wenig zahlreich, und endlich bieten sie dem Schüler keine Anregung zum selbständigen Operieren mit dem erworbenen Wissensstoff.

3. Quellenwerke.

Die Sammlung der *Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit* hat mit der 92. Lieferung, der *Chronik des Matthias von Neuenburg*, in erster Ausgabe ihren Abschlufs erreicht. L. Weiland berichtet in der Einleitung über das Leben und das Werk des Verfassers und sagt von letzterem: „Die Chronik ist mit Recht als die letzte bezeichnet, die den Standpunkt der allgemeinen Reichsgeschichte festhält neben der erdrückenden Fülle der geschichtlichen Aufzeichnungen des späteren Mittelalters, deren Inhalt bedingt und begrenzt ist durch den mehr oder weniger engen territorialen oder lokalen Gesichtskreis der Verfasser. Nicht nur die deutsche Reichs- und Königsgeschichte von Rudolf von Habsburg bis zu Karl IV führt uns der Chronist vor, er zieht in seine Darstellung auch die gleichzeitigen Weltbegebenheiten hinein, die englisch-französischen Kriege, die Verhältnisse Italiens, die Begebenheiten an der Kurie zu Avignon, die Ereignisse im fernen Spanien, Ungarn und Litauen. Es sind vor allem die historischen Persönlichkeiten, die die Geschichte machen, die des Chronisten Interesse erregen, die er ihrer Bedeutung gemäfs in den Vordergrund der Darstellung rückt, deren Wesen und Charakter er durch zahlreiche, zum Teil anekdotenhafte Einzelzüge, durch Aussprüche und Reden dem Leser nahe zu bringen und anschaulich zu machen bestrebt ist“. Doch hat er, zuerst in Basel, dann in Strafsburg angesessen, mit einer Münch aus Basel vermählt, naturgemäfs die Vorgänge in diesen Gegenden, die Fehden zwischen den Geschlechtern in den beiden Städten, mit den Bischöfen, die Familienverbindungen der Habsburger und der anderen oberrheinischen Familien mit Vorliebe aufgezeichnet. Die in 134 Kapitel geteilte Chronik schliefst mit dem Jahre 1350 ab; sie hat aber noch eine nicht in Kapitel abgeteilte Fortsetzung bis zum Jahre 1356, die im übrigen keine Abweichung von der bisherigen Darstellung zeigt und demnach demselben Verfasser zugewiesen wird. Zwei andere, wenige Seiten einnehmende Fortsetzungen führen bis 1378. In den Beilagen werden die sogenannten

Hohenberger Kapitel, die sich nur an zwei Stellen hinter dem 24. Kapitel finden, dann das Leben seines Herrn, des Strafsburger Bischofs Berthold von Bucheck, gleichfalls von Matthias, gegeben. Die Übersetzung ist von G. Grandaur.

Von der zweiten Gesamtausgabe der *Geschichtschreiber* liegen zwei Bändchen vor, von denen das eine *Die Lebensbeschreibungen der Bischöfe Bernward und Godehard von Hildesheim*, das andere *Wipo, das Leben Kaiser Konrads II*, enthält. W. Wattenbach hat die Herausgabe bei beiden besorgt, im ersteren „einige Citate geändert und wenige Zusätze gegeben. Die ausgezeichnet gelungene Wiedergabe des lateinischen Textes, die für den Übersetzer sehr schwierig war, hat längst wohlverdiente Anerkennung gefunden". Bernwards Leben von seinem Lehrer Thangmar enthält nicht blofs für das Bistum, sondern auch für die deutsche Geschichte überhaupt höchst schätzbare Nachrichten. Den breitesten Raum nimmt der Gandersheimer Streit mit Willegis von Mainz ein, in dem das Leben zu einer Parteischrift gegen den Erzbischof und die Äbtissin Sophie wird. Auch unter Godehard, einem Bischofe, der sich nach der Biographie nur mit seinem Stifte und der Verbesserung des klösterlichen Lebens beschäftigt, geht dieser Streit mit Mainz weiter. Er war in Altaich aufgewachsen und hier Abt geworden, sein Biograph Wolfher, Geistlicher am Hildesheimer Dom, war gleichfalls in Altaich gewesen. Aus der jüngeren Lebensbeschreibung Godehards werden die die letzte Lebenszeit umfassenden Abschnitte gegeben. Der Übersetzung von *Wipos* Werk hat Wattenbach Anmerkungen hinzugefügt, die früher fehlten, und Auszüge aus den Jahrbüchern von St. Gallen und der Schwäbischen Weltchronik beigegeben, da diese aus derselben Reichschronik schöpfen wie Wipo.

Ein *Quellenbüchlein zur Kulturgeschichte des deutschen Mittelalters* hat Th. Schauffler aus mittelhochdeutschen Dichtern zusammengestellt. Die bald längeren — am längsten ist der Kampf um das Herzogtum Brabant aus dem Schwanritter (4½ S.) — bald kürzeren Stellen der überaus fleifsigen Sammlung sind nicht weniger als 50 verschiedenen Werken entnommen und zwar ebensowohl lyrisch-didaktischen wie epischen Gedichten. Besonders oft sind herangezogen Parzival, Erec, Iwein, Partonopier, Trojanerkrieg, Wigalois, Tristan, Lohengrin, Biterolf, Wolfdietrich aus dem letztgenannten, Freidank, Reinmar von Zweter, Seifried Helbling aus dem ersteren Gebiete. Die 110 Seiten füllende Sammlung zerfällt in sechs Abschnitte (Fürst und Volk; Die Kirche; Leben und Sitte; Deutsche Art; Aus der Welt der Dichtung und des Glaubens; Recht und Gericht) und umfafst in 104 ihrem Inhalte nach bezeichneten Stücken die verschiedensten Seiten des mittelalterlichen Lebens. Den Beschlufs machen vier Seiten sprichwörtlicher Redensarten und ein Verzeichnis der seltneren Wörter. Grundsätzlich hat der Verfasser das Nibelungen- und das Gudrunlied sowie Walther von der Vogelweide ausgeschlossen, offenbar, weil diese Gedichte in den Händen unserer Schüler sind. Nach des Ber. Ansicht wäre aber ein Hinweis auf diese Werke sehr nützlich gewesen. Es hätte ge-

nügt, die in Betracht kommenden Stellen nach Lied und Vers anzugeben; so z. B. bei Stück 55 (Gesindel an den Höfen) Walthers „Der in den ôren siech von ungesühte sî“, bei 86h (Der blutende Leichnam) Nibelungennot 984—987. Es hätte wenig mehr Raum gekostet, und das Büchlein wäre auch für den deutschen Unterricht um so leichter verwendbar geworden.

Die für die Kulturgeschichte wichtige *Hals- oder Peinliche Gerichtsordnung Karls V* hat nach der Originalausgabe von 1533 in der Reclamschen Sammlung C. Müller herausgegeben und erläutert.

Bis zu derselben Zeit, bis zum Tode Joachims I, reicht der erste Band des *Quellenbuches zur brandenburgisch-preufsischen Geschichte* von P. Prinz. Geleitet worden ist der Verfasser von dem Bestreben, den Schülern einen Einblick in die Quellen selbst zu eröffnen, damit sie nicht blofs mit dem Gedächtnisse, sondern auch mit dem Verstande Geschichte lernen. Er hat einen Vorgänger auf diesem Gebiete in Fr. Zurbonsen, dessen Quellenbuch Jahrgang 1889 S. 50 angezeigt ist. Prinz stimmt mit ihm darin überein, dafs er die gebotenen Abschnitte in das Gewand unserer jetzigen Sprache kleidet. „Wenn dadurch auch ein gewisser Reiz, welchen die Urschrift beim Lesen ausübt, eingebüfst wird, so gab doch den Ausschlag die Rücksicht auf die beschränkte Zeit, die der Geschichtsvorbereitung gewidmet werden kann, sowie die Furcht, eine gewisse Unlust im Schüler zu erregen, wenn das schnelle Verständnis durch eine fremde oder ungewohnte Sprache erschwert wird.“ In zwei anderen Punkten weicht er von Zurbonsen ab. Einmal im Umfange. Der betreffende Abschnitt des älteren Quellenbuches umfafst 120, dieses 367 Seiten, also das Dreifache. Aber auch in der Anlage finden sich erhebliche Unterschiede. Die 93 Stücke, die sich bei Zurbonsen bis zum Jahre 1535 finden, gehören fast ausnahmslos der äufseren, politischen Geschichte an, bei Prinz dagegen sind grofse, umfassende Abschnitte der inneren Entwickelung gewidmet. Er sagt: „Für den ersten Band der brandenburgisch-preufsischen Geschichte mufste ich daran festhalten, dafs sowohl die äufsere als die innere Geschichte gleichmäfsig Berücksichtigung finde: es ist die Zeit der allseitigen Grundlegung, der ersten Keime, des ersten Emporwachsens, der ersten Entfaltung; und hier schien ein einseitiges Hervorheben des einen Bedingnisses auf Kosten des anderen am wenigsten gerechtfertigt.“ Der zweite Band soll fast ausschliefslich der Rechts- und Kulturgeschichte dienen, da die äufsere Weiterbildung des preufsischen Staates nach der Reformation, vornehmlich die Kriegsgeschichte, in ihren Hauptzügen den Schülern der Oberklassen bereits bekannt ist. Dann aber zeigt die Abgrenzung der Stücke und ihre Zusammenstellung noch einen Unterschied. Während die auf die äufsere Geschichte bezüglichen Stellen meist in vollem Umfange gegeben sind, sind die auf die inneren Zustände der Mark bezüglichen Abschnitte nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet, abgekürzt und nicht in streng chronologischer Folge gegeben. Gelegentlich wird, weil die Sache dadurch zur vollen Klarheit kommt, auch eine

viel spätere Urkunde eingereiht, so eine Anweisung Joachim Friedrichs für die Thätigkeit des Amtshauptmannes. In diesen Teilen nähert sich Prinz also der Methode Blumes, dessen *Quellensätze* im vorigen Jahrgange S. 52 besprochen wurden, doch wieder mit dem Unterschiede, dafs er lediglich die Urkunden unter dem bestimmten Gesichtspunkte giebt, aber keine zusammenhängende, zusammenfassende Darstellung voranschickt wie Blume.

Das Werk zerfällt in vier Bücher sehr ungleichen Umfanges. Der erste, 29 Seiten zählende Abschnitt ist betitelt „Zur Vorgeschichte der Mark Brandenburg bis zur Ankunft der Askanier“ und enthält Stellen aus Tacitus, Helmold, Fredegar, Einhard, Widukind, Thietmar, Herbord und Adam von Bremen. Das zweite Buch, etwa 80 Seiten, giebt die äufsere Geschichte der Mark von Albrecht dem Bären bis zur Ankunft der Hohenzollern. Es zerfällt in 7 Unterabschnitte, bei denen jedesmal zuerst die Quellen genannt, dann die einzelnen Stücke in chronologischer Folge abgedruckt werden. Unter Albrecht dem Bären liefern den Stoff naturgemäfs noch die Geschichtsschreiber; die erste Urkunde findet sich bei Otto II (Übertragung der askanischen Erbgüter an die Magdeburger Kirche 1196). Weiterhin werden die Urkunden immer zahlreicher. Sie überwiegen schon unter den Wittelsbachern. Von Otto IV mit dem Pfeil werden auch Minnelieder mitgeteilt. Höchst interessant ist u. a. die Schadenrechnung des Erzbischofs von Magdeburg wegen Verlustes durch die Raubritter (S. 104—108). Aus diesen beiden ersten Büchern hätte so manches gestrichen werden können, so z. B. bei Albrecht dem Bären, da es, wenn auch für sein Leben von Bedeutung, doch für die Mark ohne Belang ist. Das dritte Buch behandelt „Die inneren Zustände der Mark bis zur Ankunft der Hohenzollern“ (die Ansiedelungen; die Dorfverwaltung, der Schulze und das Burding; die Provinzialverwaltung, der Vogt und das Landding; die Hoheitsrechte des Landesherrn; städtische Verhältnisse; kirchliche Verhältnisse), alles in Urkunden, bezw. Stellen aus dem Landbuche und dem Sachsenspiegel, und bietet eine sichere, breite Grundlage für deren Besprechung. Es folgen dann im vierten Buche „Die Hohenzollern von Friedrich I bis zur Einführung der Reformation“. Voran geht ein Abschnitt zur Vorgeschichte der Hohenzollern, dann sind die Ereignisse und Urkunden nach den einzelnen Regenten geordnet. Der inneren Entwicklung sind vorzüglich gewidmet Abschnitte unter Friedrich II (Niederwerfung der Städte; Städteordnungen; Rechtspflege und Landeshoheit; die kirchlichen Verhältnisse), Albrecht Achilles und Johann Cicero (Steuerreform) und Joachim I (Höhepunkt der landesherrlichen Macht unter Joachim I). Das vierte Buch nimmt weit über die Hälfte des Gesamtwerkes ein. Man könnte noch fragen, warum gerade mit Joachim I abgeschlossen wird. Es scheint hierfür ganz besonders der Sieg der Reformation mafsgebend gewesen zu sein; der einzige Punkt, in dem man daran erinnert werden könnte, dafs der Verfasser Katholik ist. Zweifellos hat Prinz schon mit diesem ersten Bande der Schule ein wertvolles Buch

scheukt — der Fülle des Stoffes entspricht die Sorgfalt in der Auswahl, iederung und Textgestaltung — und sich vorzüglich durch die auf die ıere Entwickelung gerichteten Teile ein besonderes Verdienst erworben. › aber das Werk nun auch viel von den Schülern wird benutzt werden nnen, daran zweifelt der Ber. gar sehr. Gerade für diese Zeit ist m Geschichtsunterricht ein enger Raum zugewiesen. In Untertertia rd man es dem Schüler natürlich nicht geben können, und das Pensum r Unterprima ist so gewaltig, dafs auch hier nur ausgewählte Abschnitte · die Entwicklung der fürstlichen Macht, der Stände gegenüber Kaiser d Reich in Frage kommen können. Am ersten könnte man an eine uchtbarmachung durch Vorträge der Schüler denken, die aber auch ›der aus demselben Grunde sich in bescheidenen Grenzen werden halten .ssen. Dafs die kulturgeschichtlichen Abschnitte nur in der Klasse be- ıdelt werden können, sagt Prinz selbst. Die Benutzung wird durch ein ıau gearbeitetes Sachregister und durch Anmerkungen erleichtert, die weder zur Erklärung der Stelle bestimmt sind oder auf andere ein- ılägige Werke verweisen.

Ein *Quellenbuch zur Schweizer Geschichte* hat W. Oechsli in ›ferungen herauszugeben begonnen, und zwar auch mit besonderer Be- :ksichtigung der Kulturgeschichte. Doch hat Ber. davon und darüber :hts weiter zu Gesicht bekommen.

In der von W. Perle herausgegebenen Sammlung sind für die Ge- ıichte der französischen Revolutionszeit zwei Bändchen erschienen. Das ›te umfafst die Zeit vom Juni bis Oktober 1791 (*Mémoires du Mar- is de Ferrières*) und ist von dem Herausgeber selbst erklärt, das zweite ɜ Zeit des Direktoriums (*Mémoires et souvenirs du Comte de La- lette*), erläutert von J. V. Sarrazin.

Mit einigem Rechte können diesem Kapitel die Werke von H. Land- ›hr und W. Pütz zugezählt werden. Von des ersteren *Charakteren ›s der neuen deutschen Geschichte, vornehmlich in zeitgenössischer :hilderung*, ist die zweite Auflage erschienen. Die erste wurde im rigen Jahrgange S. 54 f. angezeigt. Inzwischen hat ihr F. Ohly eine sführliche Besprechung gewidmet, in der er zu einem ungünstigeren ·teil gelangt.

W. Pütz' *Historische Darstellungen und Charakteristiken* haben nmehr mit dem vierten Bande, der die Geschichte der neuesten Zeit thält, ihren Abschlufs in dritter Auflage erreicht. Wie die übrigen Bände ›ser Ausgabe, ist auch der vierte Band von J. Asbach durchgesehen d zum Teil umgearbeitet worden. Die zweite Auflage hatte Pütz kurz r seinem Tode († 1877) fertiggestellt. Asbach hat nun die der aufser- utschen Geschichte gewidmeten Abschnitte bis auf geringe Änderungen gelassen, da Pütz an diesem Bande mit gröfserer Selbständigkeit und ›rgfalt gearbeitet hatte als an den vorhergehenden, und da sie ihm auch ute noch sehr geeignet erscheinen, den ins Auge gefafsten Leserkreis das neunzehnte Jahrhundert einzuführen. Der Stoff ist in fünf Perioden

zerlegt. Jeder wird eine Übersicht vorangeschickt, die die wichtigsten Begebenheiten zusammenfafst und namentlich dem Fortschritt der konstitutionellen und nationalen Ideen gerecht zu werden sucht. Die erste Periode umfafst die Zeit von 1815—1830, die zweite die von 1830—1848, die dritte reicht von 1848—1852, die vierte von 1852—1863, und die fünfte endet im wesentlichen mit dem Jahre 1871. Doch sind die Ereignisse von 1871—1888 in einer kurzen Tabelle angefügt, und einzelne Abschnitte jenes fünften Hauptteiles, wie die Veränderungen auf der Balkanhalbinsel oder die Charakteristik Kaiser Friedrichs, greifen weit in die folgende Zeit hinüber. Möglich, dafs Asbach einen Ergänzungsband für diese Zeit ins Auge gefafst hat. Er sagt: „Die Begebenheiten der beiden letzten Jahrzehnte durch eine Reihe von Darstellungen unter Berücksichtigung der volkswirtschaftlichen und kulturgeschichtlichen Entwicklung des neunzehnten Jahrhunderts zum Verständnis zu bringen ist eine Aufgabe, deren Lösung späterer Zeit vorbehalten bleiben mufs.“ Nach des Ber. Ansicht hätte er in den beiden ersten Perioden, aber auch in den folgenden erheblich streichen und so Raum für die neueste Zeit gewinnen können, aus der heute schon wichtige Abschnitte sehr wohl darstellbar und auch für die Schule verwertbar sind. Von den 640 Seiten des stattlichen Bandes entfällt jetzt die Hälfte auf die beiden ersten Perioden. Eine grofse Anzahl von Abschnitten beschäftigt sich hierin eingehend mit den konstitutionellen und nationalen Bewegungen und Kämpfen in den romanischen Ländern Südeuropas, mit Italien, Portugal, Spanien, mit den Befreiungskämpfen der spanischen Kolonieen in Amerika. Sicher haben die gebildeten Kreise Deutschlands für diese Bewegungen der zwanziger, dreifsiger Jahre ein sehr reges Interesse empfunden, aber diese Zeit ist vorüber, und für unsere Jungen vollends haben sie so gut wie gar keinen Wert, auch mangelt es ihnen an Zeit für diese fernliegenden Dinge. Darum hätten diese Abschnitte zum Teil ganz fallen, zum mindesten erheblich gekürzt werden sollen (z. B. 7, 20, 27, 28, 52, 53). Der universalhistorische Charakter des Werkes macht sich hier, und nicht blofs an diesen Stellen, allzusehr geltend. Asbach selbst wird dies nicht entgangen sein, und seine Zurückhaltung entspringt augenscheinlich der Pietät gegen den Verfasser. Doch hat er die deutsche und preufsische Geschichte bereits stärker betont und die auf sie bezüglichen Abschnitte teils umgearbeitet, teils erweitert, teils ganz neu geschaffen. Er benutzt hierbei vorzüglich die Werke von Sybel, Jastrow, Volz. In den vier ersten Perioden sind diese Abschnitte nur vereinzelt (2. 3. 5. 18. 23. 24. 26. 38. 39. 50.), der fünfte Hauptteil aber ist fast ganz neu. Auf diesem Wege weiter gehen heifst das geschätzte Werk auf der Höhe erhalten.

Den Beschlufs dieses Abschnittes kann ein Büchlein von **Fr. Junge** machen, das nicht sowohl die Aussagen der Quellen selbst zusammenstellt, nicht Abschnitte aus anderen historischen Werken wörtlich oder nach einem bestimmten Gesichtspunkte bearbeitet giebt, sondern vielmehr die Quellen und Bearbeitungen der deutschen Geschichte selbst namhaft macht, also in

engerem Kreise das erstrebt, was die bekannte Quellenkunde von Waitz-Dahlmann in einem weiteren leisten wollte. „Der Fachmann und Forscher verlangt von einer solchen Sammlung möglichste Vollständigkeit, für die anderen Kreise aber, die ihre Kenntnis der deutschen Geschichte über das Allernotwendigste hinaus vertiefen möchten, ist diese Vollständigkeit nicht blofs unnütz, sondern geradezu gefährlich. Sie schreckt durch ihre Fülle entweder ab oder nötigt zu einem planlosen Tasten. Helfen kann hier nur eine Zusammenstellung, die nichts weiter geben will als das Notwendigste, Verständlichste, Zugänglichste, die nicht mehr Bücher nennt, als jede Durchschnitts-Schulbibliothek für Lehrer und lernbegierige Schüler enthalten mufs.“ Aus diesem Gesichtspunkte heraus hat nun Junge in langjähriger Arbeit im genauen Anschlufs an die Geschichte des deutschen Volkes von David Müller und deren Einteilung eine solche Quellen- und Hilfsmittelkunde zur deutschen Geschichte zusammengestellt. Wenn auch zunächst zur Ergänzung jenes weitverbreiteten Buches bestimmt, kann sie doch auch als solche für andere Handbücher gebraucht werden, da der jedesmal besprochene Zeitraum, bezw. Abschnitt in den Überschriften genau angegeben wird. Der Verfasser nennt zunächst mit Hinzufügung seines Urteils über Wert oder Unwert die wichtigsten Bearbeitungen der gesamten deutschen Geschichte (Stacke, Kämmel, Gebhardt, Oncken, Allgemeine deutsche Biographie) oder bedeutender Teile derselben (Giesebrecht, Nitzsch, Ranke, Freytag). Dann wird auf 26 Seiten ein Nachweis der einschlägigen Bücher, bezw. Abschnitte gegeben, sodafs sowohl für den Lehrer — zumal für den, der sich zuerst in diese Dinge einzuarbeiten hat — als auch für die Schüler es leicht ist, aus der Schulbibliothek danach das entsprechende Werk auszuwählen. Naturgemäfs wird es leicht sein, an verschiedenen Stellen mehr zu geben, auf das eine oder andere wichtige Buch aufmerksam zu machen, doch verdient das Prinzip Billigung, zunächst einmal einen engeren Kreis von Werken festzustellen, die eben von jeder Schulbibliothek verlangt werden können. Das Nützliche, das Verdienstliche eines solchen Unternehmens liegt auf der Hand; Ber. erlaubt sich darauf zu verweisen, was er schon öfters, zuletzt im vorigen Jahrgange (S. 37) über die Bedeutung eines solchen litterarischen Nachweises, vor allem auch für die Weiterbildung nach dem Austritte aus der Schule gesagt hat. Diesmal kann noch die von Lorenz festgestellte Thatsache angeführt werden, dafs sogar die historische Weiterbildung der Studierenden insgemein durch die Universität oder auf der Universität ein Phantom ist.

4. Genealogische Tafeln.

O. Lorenz hat, da langjährige Erfahrungen ihn in der Ansicht bestärkt haben, „dafs kein Mensch imstande ist, auf einem anderen als auf genealogischem Wege zu wirklicher Kenntnis und zu präsentem Wissen historischer Dinge zu gelangen“, einen *Genealogischen Hand- und Schul-Atlas* herausgegeben. „Wer sich an den Gebrauch genealogischer Tafeln

gewöhnt, gewinnt den unberechenbaren Vorteil einer chronologischen Übersicht der geschichtlichen Thatsachen, ohne das Gedächtnis mit einem Übermafs von Jahreszahlen beschweren zu müssen. Die genealogische Tafel giebt ein Bild der Entwicklung, das jede historische Einzelheit gleichsam von selbst in sich aufnimmt; sie ersetzt durch das Bewufstsein der Generationenfolge alle Anstrengungen des chronologischen Schematismus." — „Die folgenden 32 Tafeln sind Zeitbilder von verschiedener Länge, lediglich nach dem Gesichtspunkte der historisch wichtigen Thatsachen zusammengefafst. Die wichtigsten Abschnitte der Geschichte des Abendlandes erscheinen an der Hand der Familien- und Geschlechtsabfolge. Durch die vergleichende Darstellung verschiedener Stammbäume werden die Zusammenhänge der Staaten- und Ländergeschichten sich dem Leser gleichsam mit Gewalt aufdrängen. .... Die auf den Tafeln erscheinenden roten Linien bedeuten die gleichzeitig zur Lebenswirksamkeit berufenen Geschlechterreihen. Da die Tafeln in ihren synchronistischen Darstellungen lediglich zur Erklärung des weltgeschichtlichen Stoffes dienen sollten, so mufsten die Stammbäume der verschiedenen Familien in mehrfache Teile zerlegt werden. Je nach der Bedeutung änderte sich die Vollständigkeit der Mitteilung des Stammbaumes; auf eigentliche genealogische Kenntnisnahme der Familienstammbäume als solcher kann es in keiner Weise abgesehen sein." Dafs nach solchen Grundsätzen von einem hervorragenden Fachmanne gefertigte, vortrefflich ausgestattete Tafeln eine hohe Bedeutung für die geschichtliche Erkenntnis und Belehrung haben, dafs Lorenz damit auch den höheren Schulen eine wertvolle Gabe geboten hat, leuchtet ohne weiteres ein. Dies beweist z. B. gleich die erste Tafel (Merowinger und Pippiniden), die uns einen anschaulichen Überblick über die Reihe der Merowinger, die ihnen gleichzeitigen Pippiniden, die Todesjahre, in wichtigen Fällen auch den Regierungsantritt (Chlotar II, Pippin der Kurze), unter dem Striche die Familienverbindungen bietet. Die Tafel schliefst mit Karl dem Grofsen ab, und die zweite zeigt nun noch einmal den gesamten Stammbaum der Karolinger mit den ihnen gleichzeitigen Langobarden- und Bayernfürsten. Praktisch ist die hier zuerst erscheinende Einrichtung, dafs unwichtige Mittelglieder der Stammreihe nicht angegeben werden, sondern die Thatsache, dafs nicht der Sohn auf den Vater folgt, durch eine gebrochene Linie bezeichnet wird. Von den folgenden Tafeln, die in dieser Zusammenstellung wohl zum ersten Male erscheinen, seien noch erwähnt: Das sächsische Kaiserhaus und die burgundisch-italienischen Häuser; Przemysliden, Luxemburger und Nassauer (lieber hätte Ber. an dritter Stelle die Habsburger gesehen); das askanische Haus in Brandenburg und Sachsen, Hohenzollern und Wettiner; Savoyen, Visconti, Sforza, Este; die wichtigsten Papstfamilien; alle bourbonischen Linien von Heinrich IV bis auf unsere Zeit; Schweden und Polen; das oldenburgische Haus in allen Zweigen. Doch nicht immer ist die Zusammenstellung innerlich begründet; so z. B. erscheinen auf der Tafel XXX die Häuser Nassau-Weilburg und Nassau-Oranien mit Mecklenburg zusammen. In Bezug auf

die 32. Tafel (Zur neuesten Geschichte) ist noch anzumerken, dafs sie sich über viele Seiten erstreckt und in Wahrheit aus 20 Sondertafeln besteht. So grofs aber die Fülle des Stoffes ist, so macht Lorenz doch schon selbst auf eine Lücke aufmerksam: „Mir als Genealogen macht es natürlich den Eindruck grofser Dürftigkeit, wenn die Mütter nur teilweise zu ihrem Rechte gelangen und die für die Politik oft wichtigen Ehen der Töchter nur unvollständig mitgeteilt sind.“ Dafs das Geburtsjahr, das Jahr der Thronbesteigung fehlt, wird vielleicht noch öfter als Mangel empfunden werden. Vorausgeschickt ist den Tafeln eine Gebrauchsanweisung im allgemeinen und dann im besonderen für jede eine Erklärung. So sehr nun aber auch alle sich mit Geschichte beschäftigenden Kreise Lorenz dankbar zu sein Ursache haben, bleibt doch noch die Frage, ob das, was er, wie oben mitgeteilt, von dem Gebrauche der Tafeln erwartet, sich erfüllen wird und kann, dann aber, worauf es hier ankommt, ob dieser Atlas wirklich den Schülern in die Hand zu geben ist. Petersdorff macht mit Recht darauf aufmerksam, dafs die Genealogie keineswegs in der Schule vernachlässigt worden ist und wird, dafs fast sämtliche Lehrbücher mit genealogischen Tafeln — naturgemäfs in sorgsamer Auswahl und Beschränkung — ausgestattet sind, und mit nicht weniger Recht bemerkt der Referent im Litterarischen Centralblatt, dafs bei der Fülle des gebotenen Stoffes dem Schüler hier ein Übermafs von Namen droht und damit der von Lorenz gehoffte Gewinn, „das Gedächtnis des Schülers nicht mehr mit einem Übermafs von Jahreszahlen zu beschweren“, aufgehoben wird. Jedenfalls aber ist das wichtige Werk zur Anschaffung für die Lehrer- und die Schülerbibliothek dringend zu empfehlen; aus letzterer können es dann die Schüler erhalten, die einen hervorragenden Eifer für Geschichte im allgemeinen und für Genealogie im besonderen zeigen, welch letzteres gar nicht so selten ist.

Aus demselben Streben, durch die Anschauung die Aufnahme geschichtlichen Stoffes zu erleichtern, die gleichzeitigen Vorgänge auch mit einem Male vor das Auge treten zu lassen, sind die *Synchronistischen Tafeln* von M. v. Babo hervorgegangen, deren Einrichtung im zweiten Jahrgange (B 454—456) besprochen ist. Nach längerer Unterbrechung — die dritte Abteilung stammt aus dem Jahre 1888 — ist jetzt die vierte erschienen, die a) Deutschland, Preufsen und Österreich, b) Frankreich und England im 18. und 19. Jahrhundert zeigt. Nach den angegebenen Gröfsenverhältnissen zu urteilen, ist es die Fortsetzung der Handausgabe, nicht die der Wandtafel.

5. Historische Geographie.

Der *Historische Schulatlas* von E. Hannak und Fr. Umlauft ist neu aufgelegt worden. Ob die Mängel, auf die Ber. bei der ersten Besprechung (Jb. IV S. 60 f.) hinwies, inzwischen gehoben sind, kann nicht entschieden werden, da er den Atlas nicht zu Gesicht bekommen hat.

Ebensowenig hat er das *Geographische Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte* von H. Düring gesehen, dessen zweiter Teil (Mittelalter und Neuzeit) nunmehr erschienen ist. Hoffentlich ist er besser als der erste, den G. Stöckert als „in jeder Hinsicht unfertig“ bezeichnet hat.

III. Bücher für die Bibliothek der Schule und der Schüler.

1. Weltgeschichte.

Ein auch für die Schüler der obersten Klasse interessantes und wichtiges Thema behandelt B. Kneisel in einem 160 Seiten umfassenden Buche: *Die Weltgeschichte ein Zufall?* Dasselbe wird von O. Bindewald empfohlen. Werra und Wacker haben jetzt den zweiten und dritten Band von *Aus allen Jahrhunderten* — Mittelalter und Neuzeit — erscheinen lassen, die F. Ruhle für sehr geeignet zur Anschaffung in Schulbibliotheken erklärt. Von Beckers *Weltgeschichte* in der Neubearbeitung von Wilhelm Müller ist der dritte und vierte Band der dritten Auflage erschienen, in denen die Geschichte des Altertums beendet und die des Mittelalters in kurzen Zügen gegeben wird. Moritz urteilt: „Das Werk verbindet mit populärer Behandlung des Stoffes wissenschaftliche Methode. Auf jeden Fall erfüllt es den Zweck, anschaulich zu belehren. Das Verständnis der kulturgeschichtlichen Momente unterstützt eine grofse Anzahl gediegener Abbildungen, meist Wiedergaben antiker oder mittelalterlicher Vorbilder.“

Der Herausgeber, Wilhelm Müller, dessen Name wiederholt in den Jahresberichten zu nennen gewesen ist, ist inzwischen aus seinem eifrigen Wirken und Schaffen durch den Tod abberufen worden. Doch hat er noch für die *Politische Geschichte der Gegenwart*, die bekannte Übersicht über die Ereignisse des eben verflossenen Jahres, die Hauptmasse für das Jahr 1891, nämlich die Übersicht über die Ereignisse im Deutschen Reiche und in dessen einzelnen Ländern, druckfertig geliefert. Den aufserdeutschen Ländern ist nur ein Drittel (100 Seiten) in dem Jahrgange gewidmet, den aufsereuropäischen Staaten nur 5 Seiten. Vermittelst der Anordnung nach Ländern, des genauen Inhaltsverzeichnisses, der hinten angehängten Chronik und des alphabetischen Verzeichnisses der hervorragenden Personen ist das Gewünschte leicht aufzufinden. Der Nutzen eines solchen schnell auf die Ereignisse folgenden, zusammenfassenden, zuverlässig gearbeiteten, lesbar gestalteten Werkes liegt auf der Hand. Aus dem reichen Inhalt genüge es, hier auf den Abschnitt über Moltkes Tod (S. 21—36) hinzuweisen, der u. a. Rückerinnerungen und Beurteilungen des grofsen Toten im Auslande bietet.

2. Altertum.

Orientalische und griechische Geschichte bietet der erste Band des *Kurzgefafsten Handbuches* von W. Strehl. Über Einrichtung und Zweck des Buches sagt der Verfasser: „Es soll eine gedrängte Übersicht der Quellen, der neueren Litteratur und der Thatsachen in chronologischer Anordnung bieten, es soll den Studierenden in den an ihn neu herantretenden Stoff einführen und dem Fortgeschritteneren als Repetitorium dienen. Der griechischen Geschichte ist eine summarische Übersicht des wichtigsten Quellen- und Litteraturstoffes der orientalischen Geschichte vorangesetzt. Die damit verbundene Geschichtserzählung beschränkt sich nur auf die wichtigsten Ereignisse mit fortlaufenden Hinweisen auf die besten neueren Arbeiten, in denen man sich über Einzelheiten informieren kann.“ Das Handbuch zerfällt in 6 Abschnitte: Der Orient bis zum Kampfe mit Hellas (43 Seiten); Hellas bis zum Kampfe mit dem Perserreich; Hellas im Kampfe mit dem Perserreich; Die Bürgerkriege in Hellas; Das Weltreich Alexanders des Grofsen; Hellas und die hellenistischen Reiche (bis 146). Im ganzen 244 Seiten sehr kleinen, engen Druckes, die über den gegenwärtigen Zustand der Forschung schnell und zuverlässig orientieren. Besonders hervorzuheben ist noch, dafs Strehl, obwohl die griechische Geschichte bereits gedruckt wurde, als des Aristoteles Staatsverfassung der Athener veröffentlicht wurde, deren Angaben doch noch an den in Betracht kommenden Stellen zu berücksichtigen verstanden hat. Die beiden letzten Abschnitte sind recht umfassend (50 Seiten) und werden — in den Geschichtsstunden kommt diese Zeit erfahrungsmäfsig zu kurz — auch für die Lektüre der Klassiker, z. B. des Livius, ein willkommenes Hilfsmittel sein.

Das im fünften Jahresberichte angezeigte Buch von C. Schuchhardt über *Schliemanns Ausgrabungen* ist bereits nach Jahresfrist in neuer Auflage erschienen, die nach R. Engelmanns Bericht vielfache Verbesserungen und Zusätze aufweist, „namentlich bei den Kuppelbauten und in der Abbildung und Besprechung der neuen Funde. Auch ist das Schlufskapitel über die Heroenzeit fast vollständig neu geschrieben worden, weil auf Grund der erweiterten Kenntnis vieles, was früher nur vermutungsweise aufgestellt werden konnte, sich jetzt schärfer fassen und bestimmter aussprechen liefs“.

Eine *Kurze Geschichte der altgriechischen Kolonisation* hat G. Hertzberg für die *Gymnasial-Bibliothek* geschrieben, eine Sammlung, deren Zweck bereits im vorigen Jahrgange (S. 65) angegeben ist. Zweifellos ist das vorliegende Büchlein durchaus zweckentsprechend. Es umfafst etwa 90 Seiten und zerfällt in 2 Hauptteile. Der erste, „Allgemeine Bemerkungen“, enthält eine Übersicht über die uralte Besiedlung der Westküste von Kleinasien, den Gang und die verschiedenen Epochen der griechischen Kolonisation, die Beteiligung der verschiedenen Stämme, die Ursachen der Auswanderung, die Bedeutung der Pflanzstädte für das Mutterland, Vorteile

und Nachteile der weitausgedehnten Kolonisation, Einwirkung auf die benachbarten Völker und umgekehrt Beeinflussung durch diese, das Verhältnis der Kolonieen zur Mutterstadt u. s. w. Der zweite, weit umfassendere Teil (70 S.) giebt nunmehr eine genaue Darstellung der verschiedenen Gruppen von Pflanzstädten, berichtet nicht nur von ihrer Begründung, sondern auch von ihrer Bedeutung, Entwicklung und ihren ferneren Geschicken, oft bis in die Zeiten der römischen Herrschaft und des Mittelalters (z. B. S. 26). Hertzberg beginnt mit Chalkedon und Byzanz, wendet sich dann zum Pontus, der Propontis, der macedonisch-thracischen Küste, um dann die Pflanzstädte des jonisch-adriatischen Meeres und die auf italisch-sicilischem Boden zu besprechen. Die „gänzlich excentrisch“ angelegten Kolonieen folgen dann in gedrängterer Darstellung: die an der gallischen, spanischen Küste, die auf Korsika, Cypern, in Ägypten und Kyrene. Den Beschlufs machen die Kleruchieen der Athener, die Gründungen in macedonischer und römischer Zeit, sowie ein kurzer Vergleich der althellenischen Kolonisation und ihrer Erscheinungen mit der der modernen Völker. Beigegeben ist ein Namen- und Sachregister, sowie eine Übersichtskarte über die Kolonieen mit zwei genaueren Nebenkarten (Chalcidice-Propontis und Unteritalien-Sicilien).

Dasselbe Thema behandelt H. Dondorf, freilich nicht für denselben Kreis und nicht in der gleichen Weise. Kam es bei dem eben erwähnten Büchlein auf Vollständigkeit der Betrachtung, auf Genauigkeit im einzelnen an, so sucht Dondorf in grofsen Zügen einmal die drei Perioden umfänglicher Kolonisation zu charakterisieren: die sich an die ältesten Wanderungen der Stämme wie eine Völkerwanderung anschliefsende Ausfahrt kriegerischer Gefolgschaften, dann die vom achten bis zum sechsten Jahrhundert in sporadischer Zerstreuung an allen Gestaden des Mittelmeeres teils von einzelnen Abenteurern gegründeten, teils von gröfseren Verkehrscentren planmäfsig entsendeten Pflanzstädte, endlich die Ansiedlungen Alexanders des Grofsen und seiner Nachfolger, die als Militärkolonieen die wichtigsten Heer- und Handelsstrafsen beherrschten und zugleich die hellenische Bildung den unterworfenen Gebieten zuführten. Er versucht dann „in gedrängter Übersicht die wichtigsten Ergebnisse jener drei grofsen Wanderungen festzustellen, um wo möglich den fortlaufenden Faden zu entdecken, der sie zu Gliedern eines geschichtlichen Prozesses in organischer Lebensentfaltung verknüpft“. Der durch formale Vorzüge wie durch Gedankenreichtum ausgezeichnete Aufsatz verdient die wärmste Empfehlung und würde sich, falls ein Sonderabdruck vorliegt, auch für die oberste Stufe unserer Schulen sehr wohl eignen.

Droysens Alexander der Grofse ist in vierter Auflage erschienen. Die zweite Ausgabe (1877) war in zwei Bänden, die dritte und die vorliegende haben nur einen Band. Weggeblieben sind in den beiden letzten Ausgaben die zwei Beilagen (die Chronologie des Todes Alexanders, die Materialien zur Geschichte Alexanders), dann sind die Anmerkungen nicht mehr unter den Text gestellt, sondern hinter demselben vereinigt. Die

dritte (1880) und vierte Auflage unterscheiden sich im übrigen von einander nur durch das gröfsere Format und den deutlicheren Druck. Mag auch im einzelnen manches gekürzt, geändert sein, der Grundcharakter des Buches, die glänzende Darstellung sind dieselben geblieben. Oskar Jäger sagt: „Es behält seinen Zauber bis heute bei, und wir können in Wahrheit unserer Jugend, der studierenden und der nichtstudierenden, über diesen Gegenstand kein besseres, ja kein anderes empfehlen. Und doch liegt hierin, vom streng geschichtlichen Standpunkt aus, seine Schwäche. So viel Schönes können wir von Alexander gar nicht erzählen. Wie weit es aber immer gelingen mag, diese Geschichte realistischer zu gestalten, der Wirklichkeit der Dinge näher zu kommen, seinen eigentümlichen Wert wird dieses schöne Werk aus den Frühlingstagen echt geschichtlichen Forschens immer behaupten."

Dieses Urteil verdient hier um so eher einen Platz, als damit bereits ie Richtung angedeutet ist, in der Jäger für die „Gymnasialbibliothek" *Alexanders des Grofsen Leben* (71 S.) bearbeitet hat. Es verbindet die orzüge geschickter und lebendiger Erzählung mit gründlicher und beonnener Benutzung des Quellenmaterials und hat allseitige Anerkennung efunden, G. Hertzberg nennt es geradezu eine Zierde der Gymnasialibliothek. Interessant ist es, dafs nach A. Höcks Ansicht auch Jäger „in em Streben, seinen Helden von den ihm von alten und neuen Geschichtschreibern gemachten Vorwürfen zu reinigen, bisweilen etwas zu weit geht". uch diesem Bändchen ist eine Karte beigegeben, auf der Alexanders Zug eider in sehr matter Farbe angedeutet ist.

„Der glänzendsten Erscheinung, ja in gewissem Sinne dem Vollender es Griechentums" stellt Oskar Jäger dann in einem anderen Bändchen leichen Umfangs den Mann aus dem römischen Volke gegenüber, den seine eigene Nation in den späteren Stadien ihrer Entwicklung als vollndetes Musterbild des Altrömers aufgefafst hat, M. Porcius Cato. Uns Späteren vergegenwärtigt er die römische Art überhaupt und zeigt durch ein Bild und Beispiel, durch welche Tugenden und Kräfte, auf wie mühsamem Wege, durch welche Einseitigkeiten dieses römische Volk dahin gelangt ist, die Herrschaft über Land und Meer dauernd zu erringen, die ener grofse Heraklide nur einige wenige Jahre besessen hat". Er zerlegt len Stoff in vier Abschnitte: Catos Jugend und kriegerische Laufbahn bis zum Eintritt in den Senat (203), seine politische Laufbahn bis zum Konsulat, sein ferneres politisches Leben und seine Censur, endlich Catos ferneres privates und staatsmännisches Leben bis zu seinem Tode. Naturgemäfs wird die Lebensbeschreibung Catos bei der doch nur sehr fragmentarischen Überlieferung für seine Person zugleich, manchmal vorwiegend, zu einer Darstellung der römischen inneren und äufseren Politik jener Zeit, der rivalisierenden Strömungen, Familien und Persönlichkeiten, — für den Zweck der Gymnasialbibliothek sicher kein Fehler, ebenso wenig wie das Eingehen auf die Funktionen der Ämter, des Senates u. a. m. Seinem Helden steht Jäger durchaus unbefangen gegenüber: „Es war ein Mann

nicht von glänzender, sondern nur von tüchtiger Begabung; kein bahnbrechender Genius im Dienst einer zukunftsreichen Idee; vielmehr ein eigensinniger Verfechter des Alten, des Hergebrachten, Tüchtigen, Hausbackenen: seinem Volke, seiner Zeit, seiner Gesellschaft mit allen ihren Beschränktheiten, mit vielen ihrer Vorurteile, auch mit einigen ihrer sittlichen Gebrechen behaftet. Aber — urteilt er mit Recht — Männer seines Schlages haben vor jenen hochbegnadeten Männern, wie Alexander der Grofse einer gewesen ist, eines voraus: sie geben den Vielen, den Gewöhnlichen, zu denen sie selbst gehören, das Beispiel energischer Erfüllung der Pflichten, welche zu allen Zeiten doch wesentlich dieselben sind.“

Nicht sowohl aus dem Bedürfnis des geschichtlichen Unterrichtes als aus dem der altsprachlichen Lehrstunden heraus ist der *Leitfaden der Realien des römischen Altertums* von J. Wagner erwachsen. Die österreichischen „Instruktionen“ — der Verfasser ist Professor an einem Brünner Gymnasium — verlangen neben der sprachlichen Erklärung eine nicht minder gründliche und ausgiebige sachliche Belehrung. Was die Erklärung bietet, mufs nun aber auch Eigentum des Schülers werden, und dieser soll daher die bei der Erklärung gemachten Bemerkungen, nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet, in eigene, durch die oberen Klassen fortzuführende Kollektaneenhefte selbst eintragen. Den hierbei hervortretenden Übelständen abzuhelfen, zugleich angeregt durch die Erklärung des ersten deutsch-österreichischen Mittelschultages, dafs die obligatorische Einführung eines sorgfältig gearbeiteten, illustrierten Realienbuches, welches alles enthalte, was sonst den Schülern diktiert werden müfste, wünschenswert sei, hat Wagner das vorliegende, etwa 120 Seiten grofsen Formates umfassende Hilfsbuch verfafst. Er beginnt mit einer Beschreibung Roms, für die auch eine Karte des Kapitols und des Forums beigegeben ist, und bespricht dann die Staatsaltertümer: Staatsverfassung — in der Inhaltsübersicht seltsamerweise ausgelassen — Staatsverwaltung, Finanzwesen, Rechtswesen, Kriegswesen, Religionswesen. Es folgen auf etwa 20 Seiten die Privataltertümer. Den Beschlufs — auf wenig mehr Seiten — bildet ein Abrifs der Litteraturgeschichte. Abbildungen finden sich nur sehr vereinzelt. Die österreichischen Kollegen gehen in ihren Urteilen über den Wert des Werkes weit auseinander. Kubitschek, der selbst ein bereits in vierter Auflage erschienenes Handbuch der römischen Antiquitäten verfafst hat, weist darauf hin, dafs Wagner nur abgeleitete, dürftige und meist mit grofser Vorsicht zu gebrauchende Auszüge als Quellen benutzt, dann aber auch in der Textgestaltung nichts geleistet hat, und nennt sein Buch eine durchaus verunglückte und überhastete Arbeit, vor deren Benutzung er die Lehrer gewarnt wissen möchte. Vogrinz aber urteilt: „Wagners Buch entspricht allen Anforderungen, die man an ein solches Buch stellen kann, in hohem Mafse. Möge es bald eine zweite Auflage erfahren, nachdem es die Kollektaneenfrage durch sein Erscheinen aus der Welt geschafft.“

Recht dankenswert — und zwar auch gerade im Hinblick auf die Lektüre der lateinischen Geschichtsschreiber — ist das Büchlein, das

O. **Miller** in der Gymnasialbibliothek über *Römisches Lagerleben* geschrieben hat. Nach einer kurzen Übersicht über die mannigfachen Veränderungen, die das römische Kriegswesen im Laufe der Jahrhunderte infolge der äufseren und inneren Entwicklung des Staates erfahren hat, weist er auf die Bedeutung des Lagers für die militärische Überlegenheit Roms hin: es bildet das Beständige im Wechsel des Veränderlichen, unterscheidet die römische Kriegführung von jeder fremden und bildet den Kernpunkt der römischen Kriegs- und Siegesweise. Er bespricht sodann in einem ersten Teil die Entstehung des römischen Lagers, die Wahl des Platzes und die Vermessung des Marschlagers, in einem zweiten Abschnitte das Heer im Marschlager, dann in dem dritten und vierten die Stand- und Garnisonlager. Die Darstellung ist durchweg ebenso anschaulich, fafslich und belehrend wie sorgfältig gearbeitet. Beigegeben ist auf einer Tafel das Lager des Polybius, genau nach der in Marquardt-Mommsens Handbuch befindlichen Zeichnung.

Eine *griechische und römische Mythologie* hat für die Sammlung Göschen H. **Steuding** verfafst. In einem allgemeinen Teil bespricht er zunächst Seelenglaube und Toteuverehrung, Ursprung und Entwicklung der Vorstellung von Naturdämonen und Göttern, sowie den Ursprung der Gottesverehrung. Dann folgt die griechische Götterlehre: 1. Im Himmelsraum, 2. auf der Erde wirkende Mächte, 3. in der Unterwelt wirkende Gottheiten, 4. Personifikationen. Unter den letztgenannten begreift er die Gottheiten der Liebe, des geselligen Verkehrs, der Ordnung und des Rechtes, die Gottheiten des Krieges und die des Schicksals, während er den Gott der Krankheit und Heilung Asklepios den Göttern der Unterwelt zuzählt. Ein dritter Hauptabschnitt bringt eine Übersicht über die griechische Heroensage. Die bisher genannten Teile umfassen 116, der nun folgende vierte Hauptteil, Mythologie und Religionswesen der Römer, nur 23 Seiten. Das übersichtliche Inhaltsverzeichnis mit Angabe des jedesmaligen Paragraphen (im ganzen 218) und das gleichfalls auf diese verweisende Register ermöglichen die schnelle Auffindung des Gewünschten. Denn um solch ein Nachschlagen in dem recht zweckmäfsig gestalteten Büchlein wird es sich bei unseren Schülern wohl meist handeln.

3. Deutsche Geschichte.

Für das gesamte Gebiet der deutschen Geschichte ist ein *Handbuch* von B. **Gebhardt** in zwei stattlichen Bänden (676 und 757 Seiten) herausgegeben worden, das allseitig Anerkennung gefunden hat und geeignet ist, den von Döberl bei der Anzeige des Stöckelschen Buches geäufserten, wohl allgemein geteilten Wunsch zu erfüllen: „In fachmännischen Kreisen besteht weniger Nachfrage nach einem, mit derartigen pädagogischen Vorzügen ausgestatteten Buche als vielmehr nach einem vollständigen Handbuche, das in gedrängter Darstellung und unter Anführung der klassischen Werke von Schritt zu Schritt die wichtigsten Ergebnisse der modernen

Geschichtsforschung verzeichnet und bei streitigen Fragen die verschiedenen wissenschaftlich begründeten Hypothesen darlegt." Hier liegt nun ein solches vor, durch die Vereinigung einer Anzahl von meist allgemein bekannten Fachmännern geschaffen.

Zum Abschlufs gelangt ist jetzt auch die dreibändige *Geschichte des deutschen Volkes* von G. Dittmar. M. Hoffmann urteilt über die beiden ersten Bände des Werkes: „Es zeigt tiefer eindringende Gelehrsamkeit, aber geringere Kraft und Anschaulichkeit der Darstellung als das Werk von Duller-Pierson." Er vermifst bei dem reichen Inhalt eine übersichtliche Einteilung, hält jedoch die dadurch entstehende Schwierigkeit nicht für unüberwindlich, so dafs das Studium des Werkes für den, der sich hineingefunden hat, sicher lohnend ist. Der dritte Band ist nach dem im Jahre 1891 erfolgten Tode Dittmars von E. Stutzer bearbeitet und herausgegeben worden.

Dem Umfange nach würde nunmehr *Die Geschichte des deutschen Volkes* von K. W. Nitzsch zu nennen sein, die in zweiter, durchgesehener und vermehrter Auflage abermals von G. Matthaei herausgegeben ist. Das Verdienst des Verfassers um die Erkenntnis der Geschichte des deutschen Mittelalters, die Bedeutung des aus seinen hinterlassenen Papieren und Vorlesungen zusammengestellten Werkes sind anerkannt. Die Ergebnisse seiner Forschungen machen sich bereits in den Lehrbüchern für die höheren Schulen geltend. Die neue Ausgabe zeigt besonders im ersten Bande manche Abweichungen von der ersten. So hat Matthaei vor allem die Einleitung in derjenigen Gestalt vorangeschickt, die Nitzsch ihr in seinen letzten Vorlesungen gegeben hatte, und litterarische Nachweise hinzugefügt.

Von K. Lamprechts *Deutscher Geschichte* liegen, nachdem der erste Band 1891 erschienen war (s. Jb. VI S. 66), in überraschend schneller Folge schon wieder zwei stattliche Bände vor. Der zweite hebt an mit den Karolingern und schliefst mit dem Tode Konrads III, umfafst also die Zeit des karolingischen Weltreiches, die Gründung des deutschen Reiches und die des römischen Reiches deutscher Nation, endlich den Zusammenstofs von Reich und Kirche bis zu dem Augenblicke, wo „ausgehend von gewaltigen materiellen und sozialen Revolutionen ein neues Zeitalter nationalen Geisteslebens anbrach, das einen laienhaften Zug trug, dessen Herrscher kirchliche Fragen nicht vom religiösen, sondern vom politischen Standpunkte lösten, dessen erster Held Friedrich Barbarossa ist". Der dritte Band zeigt demnach zunächst im achten Buche Städte und Bürgertum zur Stauferzeit, die Wandlungen der ländlichen Zustände vom zehnten bis zwölften Jahrhundert, die Anfänge der Territorien, sowie die politischen Wirkungen der veränderten gesellschaftlichen Schichtung. Im neunten Buch schildert Lamprecht nun im ersten Kapitel den Aufschwung des Königtums, sein Streben nach universaler Gewalt, um dann in den beiden folgenden auf Entwicklung und Wesen der ritterlichen Gesellschaft und die geistige Kultur dieser Epoche einzugehen. Das letzte Kapitel behandelt den Zer-

fall des Reiches von den Tagen Philipps von Schwaben bis zum Tode des Schattenkönigs Richard. „In Deutschland aber war das Leben der Nation längst in vornehmlich anderen Bahnen verlaufen als in denen der königlichen Centralgewalt und ihrer Verfassung; nicht der immer wieder gescheiterte, in sich aussichtslose Versuch der Begründung einer Universalgewalt, vielmehr die Kolonisation des deutschen Ostens jenseits der Elbe, des Böhmerwaldes und der Enns ist das grofse Ereignis unter den äufseren Schicksalen unserer Nation im zwölften und dreizehnten Jahrhundert.“ Dieser ist daher das zehnte Buch gewidmet. Zuerst wendet Lamprecht sich den Sonderbildungen des deutschen Wesens in Flandern und Holland vom zehnten bis dreizehnten Jahrhundert zu — der letzte Abschnitt zeigt diese beiden Landschaften als Herde der Kolonisationsbestrebungen des deutschen Ostens — schildert dann im zweiten Kapitel die Germanisierung der Lande zwischen Elbe und Oder, im dritten die Erfolge im Südosten wie im Nordosten der Oder und verfolgt die Schicksale der Donauländer, Schlesiens, Livlands und Preufsens bis zum Beginne des vierzehnten Jahrhunderts. Nach dem Grundsatze, dafs für die Schule das Beste gerade gut genug ist, wird dies ausgezeichnete Werk in keiner Schulbibliothek fehlen dürfen und direkt sowohl wie indirekt zur Befruchtung und Läuterung des Geschichtsunterrichtes benutzt werden müssen.

Ein für die weitesten Kreise bestimmtes, auf drei Bände berechnetes Werk hat K. Neumann-Strehla begonnen. Es soll, „auf Grund der neuesten und besten Quellen geschrieben, die deutschen Kriegs- und Friedenshelden sich vom kulturgeschichtlichen Hintergrunde plastisch abheben lassen, dem Lehrer Stoff für seinen Geschichtsunterricht darbieten, der Jugend den Nutzen bringen, ihr Wissen daheim zu ergänzen und zu erweitern“. Der erste Band ist vortrefflich ausgestattet und mit Vollbildern der Hauptbelden geziert. Die Darstellung ist frisch und anschaulich und erhält Abwechslung durch bald längere bald kleinere Abschnitte aus modernen deutschen Dichtungen, was ja der Zuverlässigkeit und Objektivität des Gegebenen nicht förderlich ist, bei dem populären Charakter des Werkes aber nicht unzweckmäfsig erscheint. Seine Hauptbelden sind Armin, Karl der Grofse, Heinrich I der Vogelsteller (!), Otto der Grofse, Albrecht der Bär, Friedrich I und II, Rudolf von Habsburg, Ludwig der Bayer, Friedrich I von Brandenburg, Johann Gutenberg, Maximilian I, die aus der fortlaufenden, auch im übrigen nach Regenten geordneten Erzählung besonders hervortreten. Mancherlei ist zu bessern. Heinrichs I Städtebau findet sich natürlich auch hier; Rudolf belehnt seine Söhne mit Kärnten; Sturkola und Koluf sind wohl Druckfehler; von einer „von Friedrich II nach Unteritalien verpflanzten Kolonie Luceria“ zu sprechen ist ein Unding.

Empfehlung für die Schülerbibliothek verdient die Fortsetzung der *Bilder aus der älteren deutschen Geschichte* von G. Klee. Dieser zweite Band enthält die Zeit der Völkerwanderung, jedoch mit Ausnahme der Franken und Langobarden. Das erste Buch erzählt von den Goten vor

der Völkerwanderung und von den Westgoten bis zur Gründung des tolosanischen Reiches, das zweite von Attila, der Blüte des tolosanischen Reiches und dem Reich Odoakars bis zum Einbruch der Hunnen, das dritte von dem Ostgotenreich vom Sturze der Hunnenherrschaft bis zu seinem Untergange, das vierte von den Vandalen in Afrika und den Westgoten in Spanien bis zu Roderichs Tod — man könnte demnach den Band den der Goten nennen. Klee „will keine in allen Teilen gleich ausgeführte Geschichte geben. Wo die Quellen eine lebensvolle Darstellung nicht gestatten, ist die Erzählung kurz gefafst; solche Epochen aber, über die wir ausführliche und anschauliche Berichte haben, nehmen einen verhältnismäfsig breiten Raum ein. Oft sind die Erzählungen hervorragender Quellenschriftsteller wörtlich wiedergegeben oder fast wörtlich, vor allem der treffliche Prokop. Neben den Originaltexten sind auch gute Übersetzungen benutzt, für einige Abschnitte die Darstellungen bewährter Meister (Kaufmann, Dahn) eingeschaltet worden". Die getreue, echt geschichtliche, gerade das lebensfrische Detail vorführende, ansprechende Darstellung dieser ereignisreichen Zeit wird um so mehr den Schülern empfohlen werden können, je gröfser das Interesse ist, das sie den grofsen Gestalten der germanischen Jugendzeit entgegenbringen, und je kürzer die Zeit ist, die im Geschichtsunterricht für dieselbe zur Verfügung steht. Der dritte Band, der, wie gesagt, die Langobarden und die Merowingerzeit enthält, ist auch bereits erschienen, aber noch nicht eingeliefert.

Aus dem sechzehnten Jahrhundert ist nur eine kleine Schrift von Christian Meyer zu erwähnen, *Stadt und Stift Köln im Zeitalter der Reformation*. Er zeigt auf Grund des Werkes von Varrentrapp für weitere Kreise, wie der Erzbischof Hermann von Wied anfangs mit Zustimmung der Stände des Erzstiftes die Kirche zu reformieren versucht, wie er dann aber der Feindschaft des Domkapitels und des Kölner Stadtrates begegnet, die dem mit Melanchthons Hilfe hergestellten Reformationsentwurf gegenüber die Jesuiten herbeirufen, wie er endlich exkommuniziert und nach dem Siege des Kaisers über den Herzog von Cleve und die Schmalkaldener seines Amtes entsetzt wird, aber seinem Glauben getreu bleibt. Im Jahre des Umschwunges, 1552, ist er gestorben.

In die Mitte des dreifsigjährigen Krieges führt uns dann K. Wittich in seinem *Dietrich von Falkenberg, Oberst und Hofmarschall Gustav Adolfs*. „Das Buch zerfällt in zwei Teile: in einen darstellenden, der in möglichst knapper und gedrängter Form das Wesentlichste aus dem Leben und Walten meines Helden und wie sich dasselbe von dem grofsen historischen Hintergrunde abhebt, zur Anschauung bringt — und in einen vorwiegend kritischen Teil, der viele Andeutungen des Textes näher ausführt, besondere neue Belegstellen dazu bietet und zugleich eine nochmalige Prüfung der einschlägigen Kontroversen enthält." Durch diesen zweiten Teil vor allem, zu dem eine erneute, planmäfsige Durchforschung des schwedischen Reichsarchives 1890 dem Verfasser Stoff und Anlafs bot, unterscheidet sich das Buch von den bereits in den „Geschichts-

ittern für Stadt und Land Magdeburg" in den Jahrgängen 1890 und 91 erschienenen Aufsätzen. Auch für diese Arbeit aber erhebt Wittich ch nicht den Anspruch, eine erschöpfende Biographie zu bieten, einmal il die Quellen dazu noch nicht vollständig genug waren, andererseits er war ihm zunächst daran gelegen, den Anteil Falkenbergs am dreifsig-ırigen Kriege, als eines der bedeutendsten Werkmänner Gustav Adolfs, ıgehend zu schildern. So erscheint denn bereits auf S. 63 des fast O Seiten umfassenden darstellenden Teils Falkenberg in Magdeburg, ı dem Rate der Stadt den in naher Aussicht stehenden „Royalentsatz" zukündigen und das Kommando zu übernehmen. Das letzte Kapitel ist n Ereignissen nach seinem Tode und der Frage nach dem Zerstörer agdeburgs gewidmet, den der Verfasser in Falkenberg sieht. „Unbe-eitbar aber wird bleiben," so schliefst er, „dafs sein verzweifelter iderstand, ohne welchen Magdeburg kapituliert haben würde, die Ur-che war, dafs es in Trümmer fiel, unbestreitbar, dafs damit Gustav lolfs Niederlage abgewendet wurde, er selbst vielmehr die Grundlage seinem epochemachenden, für alle Zeiten folgenreichen Sieg gewann." as Interesse für Person und Sache, die Anschaulichkeit und Klarheit :r Darstellung empfehlen das Buch für die Lektüre der obersten Klasse.

Bereits in die zweite Hälfte des siebzehnten Jahrhunderts führt uns . Tanera in *Deutschlands Mifshandlung durch Ludwig XIV.* Es t dies das erste Bändchen einer Sammlung, die Deutschlands Kriege von ehrbellin bis Königgrätz umfassen und die Ergänzung zu dem von dem-lben Verfasser herausgegebenen Werke, „Der Krieg von 1870/71, dar-stellt von Mitkämpfern", bilden soll, das schnelle Verbreitung und An-kennung gefunden hat. Von diesem neuen, auf 9 Bändchen berechneten nternehmen sind zunächst fünf erschienen: das eben genannte, dann das weite und dritte, die die Kriege Friedrichs des Grofsen enthalten, und as sechste und siebente, die die deutschen Befreiungskriege 1813—1815 rzählen. Die noch fehlenden 4 Bändchen sollen die Revolutions- und apoleonischen Kriege 1792—1812 (IV und V), die Kämpfe um Schleswig-Iolstein 1849 und 1864 (VIII) und den deutschen Krieg von 1866 be-andeln. Das erste Bändchen enthält nicht blofs den zweiten und dritten Iroberungskrieg Ludwigs XIV, wie man aus dem Titel schliefsen könnte, ondern auch den Spanischen Erbfolgekrieg. Jedem der recht gut aus-estatteten Teile sind Karten beigegeben, so dem eben genannten eine Karte von Mitteleuropa nach dem westfälischen Frieden und eine Karte des Dberrheins zu den Kriegen Ludwigs XIV; weiter das Havelland mit Rathenow nd Fehrbellin, Skizzen der Schlachten von Höchstädt, Turin und Malplaquet. uch in diesen Darstellungen verleugnet sich nicht die Kunst Taneras, ebendig und anregend zu erzählen, seine Begeisterung dem Leser mitzu-eilen. Um schnell in die Dinge hineinzukommen oder um eine persön-chere Beziehung zu jenen Kämpfen herzustellen, scheut er sich auch icht, erdichtete Vorgänge einzuschalten (so I. 3—11, 25 ff., 33 f., 173 ff.). n den beiden folgenden Bändchen tritt überall Liebe und Bewunderung

für den grofsen König hervor, überall steht er im Mittelpunkte der Erzählung. Nach der Darstellung der Jugendgeschichte Friedrichs des Grofsen giebt er einen Überblick über die Streitkräfte der verschiedenen Mächte um das Jahr 1740 und erzählt dann in dem ersten der Bändchen die beiden ersten schlesischen Kriege und die Vorgeschichte zu dem siebenjährigen, diesen selbst in dem zweiten. In den beiden Bänden, die den Befreiungskriegen gewidmet sind, geht er gleich auf die Dinge selbst ein, schon S. 5 stellt er den Wendepunkt, den Abschlufs der Konvention durch den General York, dar und weifs in anschaulicher, fortreifsender Darstellung die grofsen Gestalten und Thaten dieser Zeit dem Leser greifbar vor Augen zu stellen. Tiefer eindringende Studien sind in keinem der Bände wahrzunehmen; Versehen finden sich wiederholt; störend sind die wiederholt vorkommenden Druckfehler in den Namen; alles das aber tritt doch vor den Vorzügen zurück. Wie das Unternehmen in weiteren Kreisen Anklang gefunden hat, wird es auch für die Schüler der betreffenden Stufe, die Obertertianer und Untersekundaner, eine angenehme und belehrende Privatlektüre bilden.

Für die Zeit der Freiheitskriege liegt auch noch die von dem Major Fr. v. Jagwitz verfafste *Geschichte des Lützowschen Freicorps* vor. Der Verfasser gehört dem ersten Rheinischen Infanterie-Regiment No. 25 an, das aus dem Freicorps hervorgegangen ist und deshalb 1889 den Namen Lützows erhielt, und hat, um im Regimente die alten Überlieferungen lebendig zu erhalten und im deutschen Volke die Erinnerungen an das Freicorps zu erneuern, dieses Buch nach archivalischen Quellen, ganz besonders nach den Akten des Kriegsarchives des Grofsen Generalstabes, des Regimentes und den im Besitze der Angehörigen der Familie Lützow befindlichen Papieren geschrieben. Viele von diesen Aktenstücken, ebenso Berichte von Mitgliedern des Freicorps sind wortgetreu aufgenommen, ganz genaue Angaben über die Stärke und Bewaffnung gemacht worden. Dazu bieten die Anlagen Rang- und Verlustlisten, eine Übersicht der vom Freicorps aufgebrachten Gelder und ihrer Verwendung, ein namentliches Verzeichnis der im Text genannten Mitglieder des Lützowschen Corps und ihres späteren Verbleibes, sowie eine Stammtafel dieses Zweiges der Familie von Lützow. Ferner ist das Buch mit den für das Verständnis der Operationen nötigen Karten und Skizzen ausgestattet. Auch verdient Erwähnung, dafs die Uniformen des Freicorps in getreuer Abbildung vorliegen. Der Stoff zerfällt in vierzehn Kapitel, von denen die fünf ersten die Zeit bis zum Waffenstillstande und den Überfall von Kitzen umfassen — das sechste bietet die offiziellen Schriftstücke zum Verrat von Kitzen und die Originalberichte Lützows über seine Thätigkeit bis zum Waffenstillstande. Die folgenden acht Kapitel schildern die Reorganisation des Corps, seine Thätigkeit im Norden (im neunten Körners Tod), dann den Marsch nach dem Rhein und Frankreich (im dreizehnten Friesens Tod), endlich den Rückmarsch nach den Niederlanden unter Bülow und die Umformung in zwei getrennte Regimenter und eine Batterie. Bei der

Thätigkeit des Corps ist stets auf den gröfseren allgemeinen Zusammenhang der Operationen Rücksicht genommen, so dafs nach dieser Seite alles gethan ist. Zu beachten sind aber die Forderungen, die P. Goldschmidt für eine die Gebildeten, nicht blofs den Militär voll befriedigende Geschichte des Freicorps aufstellt (Mitteilungen aus der historischen Litteratur 1893, S. 166 f.).

Hieran mögen sich gleich die anderen Schriften reihen, die ausschliefslich den kriegerischen Vorgängen von 1870/71 gewidmet sind. Aus der bereits oben erwähnten siebenbändigen Sammlung Taneras sind in dritter Auflage erschienen einmal die von ihm selbst bearbeitete Belagerung von Paris (vgl. Jb. IV, S. 71) und der von B. v. Pressentin verfafste vierte Band. Dieser enthält in seinem ersten Teil die Belagerung und Einnahme von Strafsburg, dann die der übrigen elsässischen und lothringischen Festungen, in seinem zweiten die Kämpfe unter Goeben und Manteuffel um Amiens, Peronne und St. Quentin. Auch dieser Band wird seinen Zweck erfüllen, wenngleich er an Frische und Wärme der Darstellung Tanera nicht erreicht.

Von zwei anderen Mitstreitern des deutsch-französischen Krieges sind ihre während desselben geführten Tagebücher bearbeitet und einzeln herausgegeben worden. Der eine, K. H. Lindenmann, hat den Feldzug im fünften Badischen Infanterie-Regiment No. 113 als Gemeiner mitgemacht. In seinem *Kriegstagebuche*, dem während des Feldzuges gemachte gewissenhafte Aufzeichnungen zu Grunde liegen und in das er grundsätzlich nur Selbsterlebtes aufnehmen will, wenn er auch gelegentlich die Regimentsgeschichte von Schilling und aufserdem Löhlein, Die Operationen des vierzehnten Armeecorps, benutzt, will er zeigen, wie es bei den Gemeinen im Kriege wirklich zugeht, zngleich aber auch in den Herzen der deutschen Jugend die Liebe zum Vaterlande wecken und pflegen. Der Verfasser, jetzt Reallehrer in Buchen, befand sich beim Ausbruch des Krieges im evangelischen Lehrerseminar in Karlsruhe, trat — 17 Jahre alt — am 16. August bei dem Regimente in Durlach ein und stand bereits am 15. September in Feindesland. Nachdem Strafsburg gefallen war, hat er dann den burgundischen Feldzug mitgemacht, alle die Hin- und Hermärsche zwischen Wasgenwald und Dijon, endlich den Entscheidungskampf an der Lisaine. Die Erzählung ist schlicht und erscheint wahrheitsgetreu.

Ungleich bedeutender und für die Bibliotheken höherer Lehranstalten mehr geeignet ist das *Kriegstagebuch* von C. Richter, der dem Generalarzte des zehnten Armeecorps gewissermafsen als Adjutant beigegeben war und den Krieg im Stabe des Generalkommandos mitgemacht hat. Gewidmet hat er es dem damaligen Chef des Generalstabes, dem späteren kommandierenden General des zehnten Armeekorps, dem jetzigen Reichskanzler v. Caprivi. Auch hier liegen Tag für Tag gemachte ausführliche Aufzeichnungen und Briefe an Eltern und Geschwister zu Grunde. Richter hat daran nichts geändert, weil „sie einfach nur die subjektiven Eindrücke von selbsterlebten Vorgängen so wiedergeben sollen, wie diese sich der

jedesmaligen Lage und Stimmung entsprechend ihm dargestellt haben und frisch niedergeschrieben worden sind". Er beginnt seine Aufzeichnungen mit dem 15. Juli in Hannover. Am 29. waren die Vorbereitungen beendet, und die Abfahrt erfolgte; am 8. August passierte er die französische Grenze und beschreibt nun im ersten Hauptteil, was er vor Metz erlebt und gesehen, im zweiten den Zug von hier nach Orleans, die Schlacht bei Beaune-la-Rolande, im dritten den weiteren Vormarsch, die Schlacht bei Le Mans und schliefst am 4. Februar. Das fast 400 Seiten umfassende Buch enthält eine Fülle interessanten Stoffes. Richter spricht nicht nur über die kriegerischen Vorgänge, soweit er sie gesehen hat, sondern hat auch ein Auge und Interesse für die Landschaften, in denen sich der Krieg abspielt. Er schildert die Städte, in die der Feldzug ihn geführt hat, unter anderen auch Domremi. Naturgemäfs, und darin besteht des Buches Eigenart, erzählt er auch die Vorgänge, die sich auf seinen ärztlichen Beruf beziehen, Vorgänge, die z. T. keineswegs erhebend sind. Die Stellung zu seinem Generalarzt erscheint nach dem Buche wenig erquicklich; er tadelt ausdrücklich mangelnde Fürsorge für den Transport der Verwundeten (S. 86/87); den dunkelsten Punkt aber bildet Tod und Begräbnis des dem Armee-Generalarzt Löffler zugeteilten Stabsarztes Busse (S. 77—80). Leistung und Haltung der französischen Ärzte werden von ihm ungünstig beurteilt, anerkennend aber die der Lazarettgehilfen (infirmiers). Für eine zweite Auflage würde es sich empfehlen, wenn der Verfasser zum besseren Verständnis für die Laien die militärärztlichen Einrichtungen kurz auseinandersetzen wollte, das Verhältnis der Sanitätsabteilung im Generalstabe zu den Sanitätsdetachements, den Feldlazaretten usw., kurz, wie diese einzelnen Teile des Organismus in einander greifen.

Über das Buch von M. Sitte, *Unser Krieg von 1870/71*, urteilt E. Boesser, dafs ihm kaum jemals ein Buch vorgekommen ist, auf welches das Urteil mehr gepafst hätte: es wäre besser ungeschrieben geblieben.

Ganz verschieden von diesen nur auf den Krieg gerichteten und unmittelbar in seine Einzelbilder einführenden Schilderungen sind drei Werke, die den gröfseren Zusammenhang der Dinge, die Entwickelung Deutschlands zu seiner jetzigen Einheit oder doch einen Teil dieses Weges den weiteren Kreisen der Gebildeten darstellen wollen. Zunächst *Das Zeitalter der deutschen Erhebung 1807—1815* von R. Goette, das in einem Bande und in einem Halbbande nunmehr abgeschlossen vorliegt. Es ist dies aber nur der erste Teil eines gröfseren Ganzen. Denn der Verfasser will überhaupt eine Geschichte der deutschen Einheitsbewegung im neunzehnten Jahrhundert geben, die bis zur Begründung des Kaiserreiches vier Bände umfassen soll. Für den ersten, den obengenannten Teil hält sich Goette an das bereits gedruckt vorliegende Material, um so mehr, als ja gerade in dem letzten Jahrzehnt für diesen Teil unserer Geschichte die Forschung unser Wissen vermehrt und gefördert hat. Für die folgenden Teile will er jedoch auch archivalisches Material heranziehen, so z. B. für eine ei

schöpfende und zuverlässige Darstellung der Entwickelung der preufsischen Verfassungsfrage eine aktenmäfsige Grundlage geben. Auch in dem bereits abgeschlossenen Teil widmet er der inneren Erneuerung Preufsens ganz vorzügliche Aufmerksamkeit. Nach einer weiter ausholenden Einleitung bespricht er in dem ersten Buche die Zeit des Ministeriums Stein in Preufsen, im zweiten die österreichische Erhebung und die Zeit der Stille. Der dritte Abschnitt dieses zweiten Buches ist dann wieder der Fortführung der Steinschen Reformen durch Hardenberg gewidmet. Von den 400 Seiten dieses Bandes sind mehr als dreihundert der Entwicklung unseres Staates gewidmet. Walther Schulze urteilt über diesen Band: „Die Darstellung liefert ein in den Hauptpunkten richtiges Bild der Reformzeit und bietet meist ziemlich treffende Charakteristiken der in Betracht kommenden Personen. Insbesondere sei hervorgehoben die durchaus zutreffende Würdigung und Beurteilung Friedrich Wilhelms III, die, ohne irgendwie die Schwierigkeiten der Lage des Monarchen zu verkennen, doch die Dunckersche Schönfärberei völlig vermeidet". Wenn er bei Anerkennung der glatten und fliefsenden Darstellung doch eine gewisse Vorliebe für allzukräftige Ausdrücke anmerkt, so trifft dies auch bei dem zweiten (Halb-)Bande zu. Dieser führt in die Zeit der Thaten. Das dritte Buch (Die Erschütterung des Weltreiches) zeichnet zunächst die Fürsten des Rheinbundes, erzählt dann den Feldzug nach Rufsland und schildert die sich daraus ergebende Lage der deutschen Mächte und den Umschwung in Preufsen. Das vierte Buch ist dem Befreiungskriege gewidmet, das fünfte der Begründung des deutschen Bundes und dem Wiener Kongrefs. Der Feldzug von 1815 wird hierbei in wenigen Zeilen abgethan. Als Lektüre für die oberen Klassen ist diese Darstellung zu empfehlen, die in grofsen Zügen auf immerhin beschränktem Raume — wenn auch dieser „Halbband" nur 80 Seiten weniger als der erste Band umfafst — ein anschauliches Bild von den gewaltigen politischen Umwälzungen, von dem Gange der Verhandlungen und deren Beeinflussung durch die Kriegsereignisse, nicht weniger die handelnden Personen in ihrer Eigenart zu zeichnen bestrebt ist.

Schildert Goette die Zeit der Befreiungskriege, die Zeit der Hoffnung und Sehnsucht, so erzählt W. Maurenbrecher *Die Gründung des Deutschen Reiches* (1859 bis 1871), die Zeit der Erfüllung. Hervorgegangen ist das Werk aus Vorträgen, die der Verfasser in dem Leipziger Kaufmännischen Verein im Frühjahre 1892 gehalten hatte, zugeeignet seinen Söhnen „zur Belehrung — zur Erhebung – zur Nachachtung" im besonderen, „der deutschen Jugend, die jene Zeit noch nicht mit Bewufstsein erlebt, der akademischen sowohl als der aufserakademischen, die sich mit gleicher Begeisterung um sein Katheder geschart, im allgemeinen". Zur Nachachtung und Nachfolge soll den strebenden deutschen Jüngling das Vorbild des leitenden Staatsmannes mahnen. Nicht als ob ein jeder danach streben soll, sich zu gleicher staatsmännischer Gröfse auszubilden, sondern „was jeder kann und können mufs, ist ein anderes:

Jeder kann aus der deutschen Geschichte dieser 12 Jahre lernen, wie er den allgemeinen Aufgaben und Interessen seine persönlichen Wünsche und Gefühle unterzuordnen, wie er den allen gemeinsamen Staat der Partei voranzustellen habe". Gedanken, die sich in derselben Richtung wie die von Martens bewegen. Gegründet ist Maurenbrechers Darstellung auf ein umfassendes Quellenstudium aus den verschiedenen Lagern. So nahe uns die Zeit noch liegt, so verschlossen noch die Archive dem Forscher sind — Sybels Werk reicht ja leider nicht über den deutschen Krieg von 1866 hinaus — so reich ist das Material, das dem Forscher zu Gebote steht, und über das Maurenbrecher im Vorwort eine dankenswerte Übersicht giebt. Er selbst sagt: „Als aufmerksamer Zuschauer und Beobachter, der dem praktischen politischen Handeln einer bestimmten Partei sich grundsätzlich fernzuhalten bemüht gewesen ist, habe ich den grofsen Gang der Zeitereignisse, die unser heutiges Geschlecht zu erleben gewürdigt worden, mit dem Blicke des Historikers zu begleiten gestrebt. Mein Bericht über die Geschichte unserer Zeit will als Ergebnis ernstgemeinter, langjähriger und möglichst umfassender Quellenstudien gelten; er will derselben historischen Forschungsmethode folgen, wie sie bei ferner abliegenden Perioden unserer Geschichte angewendet zu werden pflegt". Dies der Jugend gewidmete Werk des leider so früh aus seinem Wirken abgerufenen akademischen Lehrers und Geschichtsforschers verdient den wärmsten Dank gerade von Seiten der höheren Lehranstalten, denen hier auf 260 Seiten eine auf gründlichen Studien beruhende, dem eigenen, selbständigen Urteil des bewährten Forschers entsprungene, zuverlässige Schilderung dieser grofsen Zeit geboten wird, und sicher wird dasselbe in keiner Bibliothek dieser Anstalten fehlen. Besonders darf noch hervorgehoben werden, dafs Maurenbrecher, wenn in der Darstellung an einigen Stellen der Leipziger Ursprung bemerkt werden sollte, über Beusts und Vitzthum von Eckstädts Wirken und schriftstellerische Thätigkeit das härteste Urteil fällt. Vollste Beachtung verdient auch, wie er über Italiens Verhalten 1870 (S. 230, 242) urteilt, nicht minder, in welcher Weise er des Herzogs von Koburg Thätigkeit beurteilt. Wird man Glanz und Schwung der Darstellung vergebens suchen, so entschädigt dafür doppelt die Ungeschminktheit und Wahrheitsliebe der Schilderung.

Eine ähnliche Aufgabe hat sich für einen Teil dieser Zeit O. Kanngiefser gestellt. Er will in seiner *Geschichte des Krieges von 1866* auf Grund der nunmehr reicher vorliegenden Materialien eine unparteiische Darstellung der zu jenem Kriege führenden Vorgänge, sowie des Krieges selbst geben. Der vorliegende erste Band enthält die Vorgeschichte bis zum Beginn des Kampfes, der zweite soll den Krieg selbst bringen. Nach einer Einleitung von 20 Seiten bespricht Kanngiefser die deutsche Frage in den fünfziger Jahren (S. 22—122) und geht dann auf die Ära Bismarck (S. 125—388) über, denn mit des Fürsten Thätigkeit beschäftigt er sich ganz besonders. Naturgemäfs hat der Verfasser vor allem zu der Darstellung Sybels, die auf den preufsischen Archiven beruht, Stellung zu

nehmen, und er bekämpft diese in den verschiedensten Beziehungen. Für die Feststellung der Wahrheit wird dieses, reiches Material heranziehende Werk nützlich sein, und darin beruht seine Bedeutung; für die Schüler aber kann die so häufig polemisierende, oft harte Urteile fällende Darstellung naturgemäfs nicht als empfehlenswert erscheinen.

4. Brandenburgisch-Preufsische Geschichte.

Eine umfassende brandenburgisch-preufsische Geschichte (623 S.), die bis auf die neueste Zeit reicht, ist von E. Evers herausgegeben worden. Er will in ihr nicht allein den Zöglingen der höheren Lehranstalten ein Lesebuch bieten, das sie in die heimische Geschichte einführt, sondern auch eine für die weiten Kreise der Gebildeten geeignete Darstellung liefern. Eigene Quellenstudien zu machen ist nicht des Verfassers Absicht gewesen, sondern er schliefst sich den vorliegenden Bearbeitungen von Ranke, Stenzel, Droysen, Treitschke, Sybel an, zieht aber auch die Quellen heran, so die Werke Friedrichs des Grofsen, die Aufzeichnungen Wilhelms I, die Lebenserinnerungen Bielefelds, Arndts, Boyens, Natzmers, des Herzogs Ernst von Koburg-Gotha, Moltkes, Louis Schneiders, die parlamentarischen Reden Bismarcks u. a. m. Aufser diesen Aufzeichnungen hat er auch von der zeitgenössischen poetischen Litteratur zum Zwecke einer lebendigen Darstellung ausgiebigen Gebrauch gemacht, so vorzüglich für die Zeit der Befreiungskriege und für die Kämpfe von 1864—1871. An geeigneten Stellen sind ferner Briefe, Aussprüche, Proklamationen, Reden teils ausführlich, teils auszugsweise in den Text eingeflochten. Naturgemäfs ist den neueren Bestimmungen zufolge auch auf die Darstellung der sozialen und wirtschaftlichen Gesetzgebung und Entwicklung besonderes Gewicht gelegt und den Verfassungsverhältnissen gebührende Aufmerksamkeit gewidmet worden. Auch hier sind die wichtigsten Bestimmungen des alten Bundes, der preufsischen Verfassungsurkunde und der deutschen Reichsverfassung wörtlich eingefügt worden. Wenn der Verfasser bei aller Würdigung des kulturhistorischen Momentes doch auf eine lebensvolle und eingehende Schilderung der Kriegsereignisse nicht hat verzichten wollen, so wird das um so weniger beanstandet werden können, als gerade diese Zeiten reich sind an Beweisen für die Opferwilligkeit, Tüchtigkeit und Ausdauer unseres Volkes. Er hebt an mit den ältesten Zeiten, aus denen Nachrichten über die Mark vorliegen, und führt auf 66 Seiten die Geschichte Brandenburgs und Preufsens bis zum Regierungsantritt des Grofsen Kurfürsten. Weitere 60 Seiten führen bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Grofsen, diesem selbst sind deren 70 gewidmet, vorzüglich seinen Kriegen. Doch werden auch seine Mafsregeln für die innere Entwickelung des Staates gewürdigt. Hier, wie an anderen Orten sind kurze Lebensabrisse der hervorragendsten Männer in kleinerem Drucke gegeben. Die Zeit der grofsen europäischen Kämpfe unter Friedrich Wilhelm II und seinem Nachfolger umfafst 130 Seiten,

die Zeit von 1815—1858 50 Seiten, so dafs für die Zeit Kaiser Wilhelms I und seiner beiden Nachfolger über 200 Seiten verbleiben. Mit einem Ausblicke auf die Errungenschaften des Reiches in langer Friedensarbeit und auf die Aufgaben der Zukunft schliefst die Darstellung. Als Anhang sind beigegeben 5 kulturhistorische Schilderungen (Berlin und Cölln im Anfange des 14. Jahrhunderts; Einzug brandenburgischer Krieger in Berlin zur Zeit Joachims I; Besichtigung kurbrandenburgischer Truppen durch den Grofsen Kurfürsten bei Crossen; Berlin am Ende der Regierung ebendesselben; Berlin am Ende der Regierung Friedrichs des Grofsen). Eingefügt in den Text sind die Portraits der Kurfürsten und Könige, hervorragender Staatsmänner und Generale, Pläne der wichtigsten Schlachtfelder und beigegeben drei farbige Karten, die die Entwicklung des preufsischen Staates veranschaulichen. Die Ausstattung des Werkes ist gut. Ob aber die Anwendung von viererlei Druck innerhalb des Textes — z. B. zur Unterscheidung des Wichtigen, des Urkundlichen — für ein Lesebuch zweckmäfsig ist, möchte Ber. bezweifeln. Jedenfalls ist diese neue brandenburgisch-preufsische Geschichte eine beachtenswerte Erscheinung und wird sich bei den unleugbaren Vorzügen der Darstellung Freunde erwerben.

Dem im vorigen Jahresberichte (S. 71 f.) angezeigten „Buche von den preufsischen Königen“ hat B. Rogge nunmehr ein *Buch von den brandenburgischen Kurfürsten aus dem Hause Hohenzollern* folgen lassen, das mit jenem zusammen jetzt den gemeinsamen Titel „Vom Kurhut zur Kaiserkrone“ erhalten hat. Auch dieser Teil ist nach denselben Gesichtspunkten gearbeitet wie das Buch von den preufsischen Königen; auch hier ist die Darstellung für die weiteren Kreise der Gebildeten wohlgeeignet; auch hier ist für jeden Kurfürsten dessen Bildnis in schönem Holzschnitt auf Kupferdruckpapier samt seinem Wahlspruch beigegeben. Es ist abermals ein stattlicher Band (423 S.) mit schönem, deutlichem Druck. Nach einem kurzen, 10 Seiten umfassenden Rückblick auf die Mark vor der Besitzergreifung durch die Hohenzollern schildert er das Wirken der Kurfürsten des fünfzehnten Jahrhunderts auf 86, das Walten der Herrscher des folgenden Jahrhunderts auf 120 Seiten. Dem siebzehnten Jahrhundert ist also die Hälfte des Bandes gewidmet und hier naturgemäfs wieder der gröfsere Teil dem Grofsen Kurfürsten. Bei einer neuen Auflage wird auch in diesem Bande so manches richtig zu stellen sein, so z. B. die angebliche Stiftung Chorins durch Otto I (S. 3); manches könnte hinzugefügt werden, so die Erwerbung der reichsfürstlichen Würde durch die fränkischen Hohenzollern (S. 15).

Gleichen Zweck wie Rogge verfolgt J. W. O. Richter in den *Ahnen der preufsischen Könige* und in *Brandenburg-Preufsens Vorzeit*, nur dafs diese Bücher von den Bedürfnissen und Erfahrungen der Schule ausgehen. Richter sagt: „Als ich als langjähriger Geschichtslehrer im Sommer vorigen Jahres den künftigen Lehrgang des Geschichtsunterrichts mir zurecht zu legen begann, fand ich, dafs für die Geschichte der Hohenzollern-

schen Burggrafen und Kurfürsten ein Werk vermifst werde, das in volkstümlicher und ansprechender Darstellung diese bedeutenden Persönlichkeiten zu zeichnen und die wichtigsten Begebenheiten der deutschen Geschichte möglichst um dieselben zu gruppieren sucht; erst vom Grofsen Kurfürsten an beginnen solche Bilder aufzutreten." Diese Lücke auszufüllen, hat er das erstgenannte Buch geschrieben und in ihm die bisherigen Ergebnisse der Forschung im Interesse des Unterrichtszweckes zu verwerten gesucht, und zwar so, dafs bei den bedeutenderen Fürsten auch charakteristische Züge und bemerkenswerte Begebenheiten ausführlicher geschildert werden. Er beginnt mit der Geschichte der Hohenzollern bis zu Friedrichs VI Ernennung zum Verweser der Mark (S. 1—33) — seltsamerweise bezeichnet er diesen Abschnitt als „Vorgeschichtliches" — und läfst dann nach einander die Lebensbilder der zwölf Kurfürsten folgen (S. 35—350). Friedrich Wilhelm sind davon 120 Seiten gewidmet, Friedrich III ist verhältnismäfsig kurz behandelt. Ist dies Buch so recht ein Hohenzollernbuch, so ist das zweitgenannte der Geschichte der Mark und Preufsens gewidmet, bevor diese in die Hand Friedrichs I, bezw. Johann Sigismunds kamen. Zweck und Art der Arbeit sind hier dieselben wie dort. Auch hier will er den Schülern eine eingehendere Schilderung jener Zeiten bieten, auch hier schöpft er aus den bisherigen Bearbeitungen und sucht das, was er als seinen Zwecken entsprechend aus ihnen gewählt hat, frisch und lebendig zu gestalten. Das erste Buch ist der Mark Brandenburg (S. 1—126), und zwar die gröfsere Hälfte den Askaniern gewidmet. Benutzt sind vorzüglich v. Heinemann (Albrecht der Bär), Ranke, die Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit. Gut ist der zusammenfassende Rückblick auf die Landesentwicklung unter diesem Fürstenhause; dagegen ist die Aufzählung all der Fehden und der Einzelheiten bei den Erwerbungen ermüdend. Für die beiden folgenden Dynastieen ist die Darstellung durchaus zweckentsprechend. Das zweite Buch (S. 129—252) ist dem Ordenslande, bezw. Herzogtum Preufsen gewidmet, und zwar werden hier auch die inneren Verhältnisse des Ordensstaates (S. 172—191) genau dargestellt, viel eingehender aber, als es sonst geschieht, die letzten Zeiten des Ordens und die Regierungsthätigkeit Herzog Albrechts. In diesem Abschnitte folgt Richter vorzüglich Voigt und Lohmeyer, zieht aber auch andere Werke, so die Biographie Hermanns von Salza von Koch, die Heinrichs v. Plauen von F. Hahn, das Urkundenbuch zur Reformationsgeschichte Preufsens von Tschackert heran. Beide Bücher sind mit patriotischer Wärme geschrieben und sicherlich zur Aufnahme in die Schülerbibliotheken der Mittelstufe — an diese hat Richter zunächst gedacht — zu empfehlen, können aber auch auf der oberen Stufe sich nützlich erweisen.

Ein Lebensbild der Königin Luise bietet, gestützt auf Adami und Pfau-Wagner, mit Heranziehung schlesischer Quellen und Betonung der Beziehungen der Königin zu Schlesien — die Vorträge sind in Breslauer Vereinen gehalten worden — P. Menzel. Das Schriftchen zeugt von

warmer, patriotischer Empfindung und empfiehlt sich auch durch Sorgfalt und Abrundung in der Form.

Dafs „die Hohenzollern vom ersten Begründer bis zum letzten Vollender die einzig gesetzmäfsigen, unbestreitbaren, vollberechtigten Anwärter und Erben des neuen deutschen Kaiserthrones waren“, ist das Thema einer äufserst formgewandten Sedanrede von A. Zinzow.

H. Dondorfs Büchlein, das den Titel führt *Aus drei Epochen preufsischer Geschichte*, ist nicht dazu bestimmt, einzelne in sich geschlossene Bilder aus drei Zeiträumen zu bieten, sondern der Verfasser will hier den Nachweis liefern, dafs Preufsen, durch die Gnade Gottes aus tiefer Not errettet, anstatt nunmehr in Dankbarkeit seinem Worte zu folgen, immer wieder von dem Herrn abfällt und dafür von neuem schwer gezüchtigt wird. Der Rettung aus der Not des siebenjährigen Krieges folgt die völlige Abwendung von der Kirche, der Befreiung aus den Banden der französischen Fremdherrschaft erneuter Abfall von den Heilslehren, nach der glänzenden Wiederaufrichtung des tiefgedemütigten Preufsens unter Kaiser Wilhelm leben wir jetzt abermals in einer Zeit der Gottentfremdung, die bereits deutlich die Zeichen des nahen Antichrist erkennen läfst. Dafs eine Besserung in dieser Zeit tiefsten Verfalls, eine Abwendung der drohenden Gefahr noch möglich ist, glaubt er nicht. Alles dies in leidenschaftlich bewegter Darstellung. Für unsere Schüler ist ein Buch, das, von vornherein tendenziös, sich nur den Schattenseiten zuwendet und schliefslich an der Besserung der Welt verzweifelt, nicht zu empfehlen.

5. Kulturgeschichte.

In die vorgeschichtliche Zeit führen die Verzeichnisse der Sammlungen von zwei Gymnasien. H. Begemann katalogisiert die vorgeschichtlichen Altertümer des Zietenschen Museums in dem seiner Leitung unterstehenden Neu-Ruppiner Gymnasium. Er „folgt hierbei dem Prinzip der lokalen Einteilung, ohne freilich gleichzeitig auf eine chronologische Bestimmung sich einzulassen, die bei dem Fehlen der Fundberichte und bei der Unmöglichkeit, ausreichende Vergleichungen anzustellen, in den meisten Fällen zu gewagt schien“. Hervorgegangen ist das Verzeichnis ebensosehr aus seinem Wunsche, das Eigentum der Anstalt festzustellen, zumal bei dem Mangel an geeigneten Räumen zur zweckmäfsigen Aufstellung schon manches weggekommen ist, was zu Schwartz' Zeiten noch vorhanden war, wie aus dem Verlangen der vorgesetzten Behörde, ein Übersicht zu erhalten. Diesem ersten Teil sind 5 Tafeln mit Abbildungen beigegeben, zu denen der Historische Verein für die Grafschaft Neu-Ruppin die Mittel gewährt hat.

Die Sammlung der vorgeschichtlichen Altertümer des Gubener Gymnasiums veranschaulicht H. Jentsch, indem er die Funde nach den einzelnen Ortschaften ordnet und jedesmal genau angiebt, wann und wo in der Feldmark der betreffenden Gemeinde überhaupt vorgeschichtlich

›egenstände aufgefunden wurden, wo sie geblieben sind, ferner die in den
Besitz des Gymnasiums übergegangenen genau beschreibt. Sicher ein
ganz vortreffliches Verfahren. Hervorgehoben zu werden verdient der
Goldfund von Vettersfelde im Jahre 1882: 23 Gegenstände, $4^1/_2$ kg Gold
Metallwert ca. 6000 Mk.), griechische Arbeit des sechsten Jahrhunderts
:. Chr., jetzt im K. Museum in Berlin. Auch diesem Bericht ist eine
'afel mit Abbildungen beigegeben.

Ein anderes Gut, das sorgsamer Aufzeichnung bedarf, und das noch
iel mehr dem Untergange ausgesetzt ist, als diese Altertümer, sind die Sitten
nd Gebräuche, die Sagen, die vielleicht in nicht weniger ferne Zeiten zu-
ickführen als jene. So ist es dankbar zu begrüfsen, dafs ein österreichi-
:her Pfarrer, W. L. Leeb, aus dem Munde der Gemeindeglieder und
er Umwohner des Ortes sorgsam die sagenhaften Überlieferungen auf-
ezeichnet hat. Abgesehen von wenigen Fällen, in denen er seine Quellen
enau angiebt, stammen die Stücke sämtlich aus der mündlichen Über-
eferung jener Gegend, und er zählt auch hierbei für die einzelnen seine
ewährsmänner auf. Er teilt seinen Stoff ein in: 1. Mythen, Geister-
nd Zaubersagen (124 Nummern), 2. Historische Sagen (31 Nummern),
. Märchen und Schwänke (11 Nummern) und endlich 4. einen poetischen
.nhang (7 Nummern). Das Mitgeteilte macht durchaus den Eindruck der
'reue in der Wiedergabe. Der Verfasser, selbst der Sohn von Bauers-
euten, ist für die Aufgabe gerade besonders geeignet, verfügt aber auch
ber eine tüchtige Belesenheit in der einschlägigen mythologischen Litte-
atur, wie die beigegebenen Erklärungen beweisen. Die Sagen setzen Be-
anntschaft mit den katholischen Einrichtungen und Anschauungen voraus.
)en Beschlufs bildet ein sorgfältig gearbeitetes Sach- und Ortsregister.

Einen ganz anderen Zweck verfolgt E. Schneider mit seinen
?6 *hessischen Sagen.* Sie sind zur Unterstützung und Belebung des
.eimatkundlichen Unterrichtes in dem Regierungsbezirk Kassel bestimmt
.nd in eine einfache Form gebracht, die ein leichtes Verstehen und ein
nüheloses Wiedergeben ermöglicht. Die Sagen knüpfen deshalb alle an
'anz bestimmte Orte an, erklären z. B. deren Namen. Für den ange-
:ebenen Zweck wird sich diese kleine teils aus den bekannten Werken
on Grimm, Lyncker, Bechstein usw. ausgewählte teils mündlichen und
chriftlichen Mitteilungen entstammende Sammlung recht wohl eignen.

Aus dem Jahre 1891 ist noch nachzuholen der erste Band eines
.mfassenden Werkes über *Die deutschen Städte im Mittelalter.* O.
Kallsen behandelt in diesem auf 670 Seiten die Gründung und Entwick-
ıng der Städte in 6 Kapiteln: „Unsere ältesten Städte; Die Städte aus
ler Zeit der Merowinger und Karolinger; Die Städte aus der Sachsenzeit;
)ie Städte zur Zeit der Salier; Die Hohenstaufenzeit; Die deutschen Städte
m Ausgange des Mittelalters." Bei der Fülle des Stoffes hat der Ver-
asser „aus der ungeheueren Zahl der Städte in ausführlicherer Schilde-
ung nur solche hervorgehoben, die als Typen städtischer Entwicklung
gelten können und eine eigenartige Schattierung des Gesamtbildes bieten

für den grofsen König hervor, überall steht er im Mittelpunkte der Erzählung. Nach der Darstellung der Jugendgeschichte Friedrichs des Grofsen giebt er einen Überblick über die Streitkräfte der verschiedenen Mächte um das Jahr 1740 und erzählt dann in dem ersten der Bändchen die beiden ersten schlesischen Kriege und die Vorgeschichte zu dem siebenjährigen, diesen selbst in dem zweiten. In den beiden Bänden, die den Befreiungskriegen gewidmet sind, geht er gleich auf die Dinge selbst ein, schon S. 5 stellt er den Wendepunkt, den Abschlufs der Konvention durch den General York, dar und weifs in anschaulicher, fortreifsender Darstellung die grofsen Gestalten und Thaten dieser Zeit dem Leser greifbar vor Augen zu stellen. Tiefer eindringende Studien sind in keinem der Bände wahrzunehmen; Versehen finden sich wiederholt; störend sind die wiederholt vorkommenden Druckfehler in den Namen; alles das aber tritt doch vor den Vorzügen zurück. Wie das Unternehmen in weiteren Kreisen Anklang gefunden hat, wird es auch für die Schüler der betreffenden Stufe, die Obertertianer und Untersekundaner, eine angenehme und belehrende Privatlektüre bilden.

Für die Zeit der Freiheitskriege liegt auch noch die von dem Major Fr. v. Jagwitz verfafste *Geschichte des Lützowschen Freicorps* vor. Der Verfasser gehört dem ersten Rheinischen Infanterie-Regiment No. 25 an, das aus dem Freicorps hervorgegangen ist und deshalb 1889 den Namen Lützows erhielt, und hat, um im Regimente die alten Überlieferungen lebendig zu erhalten und im deutschen Volke die Erinnerungen an das Freicorps zu erneuern, dieses Buch nach archivalischen Quellen, ganz besonders nach den Akten des Kriegsarchives des Grofsen Generalstabes, des Regimentes und den im Besitze der Angehörigen der Familie Lützow befindlichen Papieren geschrieben. Viele von diesen Aktenstücken, ebenso Berichte von Mitgliedern des Freicorps sind wortgetreu aufgenommen, ganz genaue Angaben über die Stärke und Bewaffnung gemacht worden. Dazu bieten die Anlagen Rang- und Verlustlisten, eine Übersicht der vom Freicorps aufgebrachten Gelder und ihrer Verwendung, ein namentliches Verzeichnis der im Text genannten Mitglieder des Lützowschen Corps und ihres späteren Verbleibes, sowie eine Stammtafel dieses Zweiges der Familie von Lützow. Ferner ist das Buch mit den für das Verständnis der Operationen nötigen Karten und Skizzen ausgestattet. Auch verdient Erwähnung, dafs die Uniformen des Freicorps in getreuer Abbildung vorliegen. Der Stoff zerfällt in vierzehn Kapitel, von denen die fünf ersten die Zeit bis zum Waffenstillstande und den Überfall von Kitzen umfassen — das sechste bietet die offiziellen Schriftstücke zum Verrat von Kitzen und die Originalberichte Lützows über seine Thätigkeit bis zum Waffenstillstande. Die folgenden acht Kapitel schildern die Reorganisation des Corps, seine Thätigkeit im Norden (im neunten Körners Tod), dann den Marsch nach dem Rhein und Frankreich (im dreizehnten Friesens Tod), endlich den Rückmarsch nach den Niederlanden unter Bülow und die Umformung in zwei getrennte Regimenter und eine Batterie. Bei der

Thätigkeit des Corps ist stets auf den gröfseren allgemeinen Zusammenhang der Operationen Rücksicht genommen, so dafs nach dieser Seite alles gethan ist. Zu beachten sind aber die Forderungen, die P. Goldschmidt für eine die Gebildeten, nicht blofs den Militär voll befriedigende Geschichte des Freicorps aufstellt (Mitteilungen aus der historischen Litteratur 1893, S. 166 f.).

Hieran mögen sich gleich die anderen Schriften reihen, die ausschliefslich den kriegerischen Vorgängen von 1870/71 gewidmet sind. Aus der bereits oben erwähnten siebenbändigen Sammlung Taneras sind in dritter Auflage erschienen einmal die von ihm selbst bearbeitete Belagerung von Paris (vgl. Jb. IV, S. 71) und der von B. v. Pressentin verfafste vierte Band. Dieser enthält in seinem ersten Teil die Belagerung und Einnahme von Strafsburg, dann die der übrigen elsässischen und lothringischen Festungen, in seinem zweiten die Kämpfe unter Goeben und Manteuffel um Amiens, Peronne und St. Quentin. Auch dieser Band wird seinen Zweck erfüllen, wenngleich er an Frische und Wärme der Darstellung Tanera nicht erreicht.

Von zwei anderen Mitstreitern des deutsch-französischen Krieges sind ihre während desselben geführten Tagebücher bearbeitet und einzeln herausgegeben worden. Der eine, K. H. Lindenmann, hat den Feldzug im fünften Badischen Infanterie-Regiment No. 113 als Gemeiner mitgemacht. In seinem *Kriegstagebuche*, dem während des Feldzuges gemachte gewissenhafte Aufzeichnungen zu Grunde liegen und in das er grundsätzlich nur Selbsterlebtes aufnehmen will, wenn er auch gelegentlich die Regimentsgeschichte von Schilling und aufserdem Löhlein, Die Operationen des vierzehnten Armeecorps, benutzt, will er zeigen, wie es bei den Gemeinen im Kriege wirklich zugeht, zugleich aber auch in den Herzen der deutschen Jugend die Liebe zum Vaterlande wecken und pflegen. Der Verfasser, jetzt Reallehrer in Buchen, befand sich beim Ausbruch des Krieges im evangelischen Lehrerseminar in Karlsruhe, trat — 17 Jahre alt — am 16. August bei dem Regimente in Durlach ein und stand bereits am 15. September in Feindesland. Nachdem Strafsburg gefallen war, hat er dann den burgundischen Feldzug mitgemacht, alle die Hin- und Hermärsche zwischen Wasgenwald und Dijon, endlich den Entscheidungskampf an der Lisaine. Die Erzählung ist schlicht und erscheint wahrheitsgetreu.

Ungleich bedeutender und für die Bibliotheken höherer Lehranstalten mehr geeignet ist das *Kriegstagebuch* von C. Richter, der dem Generalarzte des zehnten Armeecorps gewissermafsen als Adjutant beigegeben war und den Krieg im Stabe des Generalkommandos mitgemacht hat. Gewidmet hat er es dem damaligen Chef des Generalstabes, dem späteren kommandierenden General des zehnten Armeekorps, dem jetzigen Reichskanzler v. Caprivi. Auch hier liegen Tag für Tag gemachte ausführliche Aufzeichnungen und Briefe an Eltern und Geschwister zu Grunde. Richter hat daran nichts geändert, weil „sie einfach nur die subjektiven Eindrücke von selbsterlebten Vorgängen so wiedergeben sollen, wie diese sich der

jedesmaligen Lage und Stimmung entsprechend ihm dargestellt haben und frisch niedergeschrieben worden sind“. Er beginnt seine Aufzeichnungen mit dem 15. Juli in Hannover. Am 29. waren die Vorbereitungen beendet, und die Abfahrt erfolgte; am 8. August passierte er die französische Grenze und beschreibt nun im ersten Hauptteil, was er vor Metz erlebt und gesehen, im zweiten den Zug von hier nach Orleans, die Schlacht bei Beaune-la-Rolande, im dritten den weiteren Vormarsch, die Schlacht bei Le Mans und schliefst am 4. Februar. Das fast 400 Seiten umfassende Buch enthält eine Fülle interessanten Stoffes. Richter spricht nicht nur über die kriegerischen Vorgänge, soweit er sie gesehen hat, sondern hat auch ein Auge und Interesse für die Landschaften, in denen sich der Krieg abspielt. Er schildert die Städte, in die der Feldzug ihn geführt hat, unter anderen auch Domremi. Naturgemäfs, und darin besteht des Buches Eigenart, erzählt er auch die Vorgänge, die sich auf seinen ärztlichen Beruf beziehen, Vorgänge, die z. T. keineswegs erhebend sind. Die Stellung zu seinem Generalarzt erscheint nach dem Buche wenig erquicklich; er tadelt ausdrücklich mangelnde Fürsorge für den Transport der Verwundeten (S. 86/87); den dunkelsten Punkt aber bildet Tod und Begräbnis des dem Armee-Generalarzt Löffler zugeteilten Stabsarztes Busse (S. 77—80). Leistung und Haltung der französischen Ärzte werden von ihm ungünstig beurteilt, anerkennend aber die der Lazarettgehilfen (infirmiers). Für eine zweite Auflage würde es sich empfehlen, wenn der Verfasser zum besseren Verständnis für die Laien die militärärztlichen Einrichtungen kurz auseinandersetzen wollte, das Verhältnis der Sanitätsabteilung im Generalstabe zu den Sanitätsdetachements, den Feldlazaretten usw., kurz, wie diese einzelnen Teile des Organismus in einander greifen.

Über das Buch von M. Sitte, *Unser Krieg von 1870/71*, urteilt E. Boesser, dafs ihm kaum jemals ein Buch vorgekommen ist, auf welches das Urteil mehr gepafst hätte: es wäre besser ungeschrieben geblieben.

Ganz verschieden von diesen nur auf den Krieg gerichteten und unmittelbar in seine Einzelbilder einführenden Schilderungen sind drei Werke, die den gröfseren Zusammenhang der Dinge, die Entwickelung Deutschlands zu seiner jetzigen Einheit oder doch einen Teil dieses Weges den weiteren Kreisen der Gebildeten darstellen wollen. Zunächst *Das Zeitalter der deutschen Erhebung 1807—1815* von R. Goette, das in einem Bande und in einem Halbbande nunmehr abgeschlossen vorliegt. Es ist dies aber nur der erste Teil eines gröfseren Ganzen. Denn der Verfasser will überhaupt eine Geschichte der deutschen Einheitsbewegung im neunzehnten Jahrhundert geben, die bis zur Begründung des Kaiserreiches vier Bände umfassen soll. Für den ersten, den obengenannten Teil hält sich Goette an das bereits gedruckt vorliegende Material, um so mehr, als ja gerade in dem letzten Jahrzehnt für diesen Teil unserer Geschichte die Forschung unser Wissen vermehrt und gefördert hat. Für die folgenden Teile will er jedoch auch archivalisches Material heranziehen, so z. B. für eine er-

schöpfende und zuverlässige Darstellung der Entwickelung der preufsischen Verfassungsfrage eine aktenmäfsige Grundlage geben. Auch in dem bereits abgeschlossenen Teil widmet er der inneren Erneuerung Preufsens ganz vorzügliche Aufmerksamkeit. Nach einer weiter ausholenden Einleitung bespricht er in dem ersten Buche die Zeit des Ministeriums Stein in Preufsen, im zweiten die österreichische Erhebung und die Zeit der Stille. Der dritte Abschnitt dieses zweiten Buches ist dann wieder der Fortführung der Steinschen Reformen durch Hardenberg gewidmet. Von den 400 Seiten dieses Bandes sind mehr als dreihundert der Entwicklung unseres Staates gewidmet. Walther Schulze urteilt über diesen Band: „Die Darstellung liefert ein in den Hauptpunkten richtiges Bild der Reformzeit und bietet meist ziemlich treffende Charakteristiken der in Betracht kommenden Personen. Insbesondere sei hervorgehoben die durchaus zutreffende Würdigung und Beurteilung Friedrich Wilhelms III, die, ohne irgendwie die Schwierigkeiten der Lage des Monarchen zu verkennen, doch die Dunckersche Schönfärberei völlig vermeidet". Wenn er bei Anerkennung der glatten und fliefsenden Darstellung doch eine gewisse Vorliebe für allzukräftige Ausdrücke anmerkt, so trifft dies auch bei dem zweiten (Halb-)Bande zu. Dieser führt in die Zeit der Thaten. Das dritte Buch (Die Erschütterung des Weltreiches) zeichnet zunächst die Fürsten des Rheinbundes, erzählt dann den Feldzug nach Rufsland und schildert die sich daraus ergebende Lage der deutschen Mächte und den Umschwung in Preufsen. Das vierte Buch ist dem Befreiungskriege gewidmet, das fünfte der Begründung des deutschen Bundes und dem Wiener Kongrefs. Der Feldzug von 1815 wird hierbei in wenigen Zeilen abgethan. Als Lektüre für die oberen Klassen ist diese Darstellung zu empfehlen, die in grofsen Zügen auf immerhin beschränktem Raume — wenn auch dieser „Halbband" nur 80 Seiten weniger als der erste Band umfafst — ein anschauliches Bild von den gewaltigen politischen Umwälzungen, von dem Gange der Verhandlungen und deren Beeinflussung durch die Kriegsereignisse, nicht weniger die handelnden Personen in ihrer Eigenart zu zeichnen bestrebt ist.

Schildert Goette die Zeit der Befreiungskriege, die Zeit der Hoffnung und Sehnsucht, so erzählt W. Maurenbrecher *Die Gründung des Deutschen Reiches* (1859 bis 1871), die Zeit der Erfüllung. Hervorgegangen ist das Werk aus Vorträgen, die der Verfasser in dem Leipziger Kaufmännischen Verein im Frühjahre 1892 gehalten hatte, zugeeignet seinen Söhnen „zur Belehrung — zur Erhebung — zur Nachachtung" im besonderen, „der deutschen Jugend, die jene Zeit noch nicht mit Bewufstsein erlebt, der akademischen sowohl als der aufserakademischen, die sich mit gleicher Begeisterung um sein Katheder geschart, im allgemeinen". Zur Nachachtung und Nachfolge soll den strebenden deutschen Jüngling das Vorbild des leitenden Staatsmannes mahnen. Nicht als ob ein jeder danach streben soll, sich zu gleicher staatsmännischer Gröfse auszubilden, sondern „was jeder kann und können mufs, ist ein anderes:

Jeder kann aus der deutschen Geschichte dieser 12 Jahre lernen, wie er den allgemeinen Aufgaben und Interessen seine persönlichen Wünsche und Gefühle unterzuordnen, wie er den allen gemeinsamen Staat der Partei voranzustellen habe". Gedanken, die sich in derselben Richtung wie die von Martens bewegen. Gegründet ist Maurenbrechers Darstellung auf ein umfassendes Quellenstudium aus den verschiedenen Lagern. So nahe uns die Zeit noch liegt, so verschlossen noch die Archive dem Forscher sind — Sybels Werk reicht ja leider nicht über den deutschen Krieg von 1866 hinaus — so reich ist das Material, das dem Forscher zu Gebote steht, und über das Maurenbrecher im Vorwort eine dankenswerte Übersicht giebt. Er selbst sagt: „Als aufmerksamer Zuschauer und Beobachter, der dem praktischen politischen Handeln einer bestimmten Partei sich grundsätzlich fernzuhalten bemüht gewesen ist, habe ich den grofsen Gang der Zeitereignisse, die unser heutiges Geschlecht zu erleben gewürdigt worden, mit dem Blicke des Historikers zu begleiten gestrebt. Mein Bericht über die Geschichte unserer Zeit will als Ergebnis ernstgemeinter, langjähriger und möglichst umfassender Quellenstudien gelten; er will derselben historischen Forschungsmethode folgen, wie sie bei ferner abliegenden Perioden unserer Geschichte angewendet zu werden pflegt". Dies der Jugend gewidmete Werk des leider so früh aus seinem Wirken abgerufenen akademischen Lehrers und Geschichtsforschers verdient den wärmsten Dank gerade von Seiten der höheren Lehranstalten, denen hier auf 260 Seiten eine auf gründlichen Studien beruhende, dem eigenen, selbständigen Urteil des bewährten Forschers entsprungene, zuverlässige Schilderung dieser grofsen Zeit geboten wird, und sicher wird dasselbe in keiner Bibliothek dieser Anstalten fehlen. Besonders darf noch hervorgehoben werden, dafs Maurenbrecher, wenn in der Darstellung an einigen Stellen der Leipziger Ursprung bemerkt werden sollte, über Beusts und Vitzthum von Eckstädts Wirken und schriftstellerische Thätigkeit das härteste Urteil fällt. Vollste Beachtung verdient auch, wie er über Italiens Verhalten 1870 (S. 230, 242) urteilt, nicht minder, in welcher Weise er des Herzogs von Koburg Thätigkeit beurteilt. Wird man Glanz und Schwung der Darstellung vergebens suchen, so entschädigt dafür doppelt die Ungeschminktheit und Wahrheitsliebe der Schilderung.

Eine ähnliche Aufgabe hat sich für einen Teil dieser Zeit O. Kanngiefser gestellt. Er will in seiner *Geschichte des Krieges von 1866* auf Grund der nunmehr reicher vorliegenden Materialien eine unparteiische Darstellung der zu jenem Kriege führenden Vorgänge, sowie des Krieges selbst geben. Der vorliegende erste Band enthält die Vorgeschichte bis zum Beginn des Kampfes, der zweite soll den Krieg selbst bringen. Nach einer Einleitung von 20 Seiten bespricht Kanngiefser die deutsche Frage in den fünfziger Jahren (S. 22—122) und geht dann auf die Ära Bismarck (S. 125—388) über, denn mit des Fürsten Thätigkeit beschäftigt er sich ganz besonders. Naturgemäfs hat der Verfasser vor allem zu der Darstellung Sybels, die auf den preufsischen Archiven beruht, Stellung zu

nehmen, und er bekämpft diese in den verschiedensten Beziehungen. Für die Feststellung der Wahrheit wird dieses, reiches Material heranziehende Werk nützlich sein, und darin beruht seine Bedeutung; für die Schüler aber kann die so häufig polemisierende, oft harte Urteile fällende Darstellung naturgemäfs nicht als empfehlenswert erscheinen.

4. Brandenburgisch-Preufsische Geschichte.

Eine umfassende brandenburgisch-preufsische Geschichte (623 S.), die bis auf die neueste Zeit reicht, ist von E. Evers herausgegeben worden. Er will in ihr nicht allein den Zöglingen der höheren Lehranstalten ein Lesebuch bieten, das sie in die heimische Geschichte einführt, sondern auch eine für die weiten Kreise der Gebildeten geeignete Darstellung liefern. Eigene Quellenstudien zu machen ist nicht des Verfassers Absicht gewesen, sondern er schliefst sich den vorliegenden Bearbeitungen von Ranke, Stenzel, Droysen, Treitschke, Sybel an, zieht aber auch die Quellen heran, so die Werke Friedrichs des Grofsen, die Aufzeichnungen Wilhelms I, die Lebenserinnerungen Bielefelds, Arndts, Boyens, Natzmers, des Herzogs Ernst von Koburg-Gotha, Moltkes, Louis Schneiders, die parlamentarischen Reden Bismarcks u. a. m. Aufser diesen Aufzeichnungen hat er auch von der zeitgenössischen poetischen Litteratur zum Zwecke einer lebendigen Darstellung ausgiebigen Gebrauch gemacht, so vorzüglich für die Zeit der Befreiungskriege und für die Kämpfe von 1864—1871. An geeigneten Stellen sind ferner Briefe, Aussprüche, Proklamationen, Reden teils ausführlich, teils auszugsweise in den Text eingeflochten. Naturgemäfs ist den neueren Bestimmungen zufolge auch auf die Darstellung der sozialen und wirtschaftlichen Gesetzgebung und Entwicklung besonderes Gewicht gelegt und den Verfassungsverhältnissen gebührende Aufmerksamkeit gewidmet worden. Auch hier sind die wichtigsten Bestimmungen des alten Bundes, der preufsischen Verfassungsurkunde und der deutschen Reichsverfassung wörtlich eingefügt worden. Wenn der Verfasser bei aller Würdigung des kulturhistorischen Momentes doch auf eine lebensvolle und eingehende Schilderung der Kriegsereignisse nicht hat verzichten wollen, so wird das um so weniger beanstandet werden können, als gerade diese Zeiten reich sind an Beweisen für die Opferwilligkeit, Tüchtigkeit und Ausdauer unseres Volkes. Er hebt an mit den ältesten Zeiten, aus denen Nachrichten über die Mark vorliegen, und führt auf 66 Seiten die Geschichte Brandenburgs und Preufsens bis zum Regierungsantritt des Grofsen Kurfürsten. Weitere 60 Seiten führen bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Grofsen, diesem selbst sind deren 70 gewidmet, vorzüglich seinen Kriegen. Doch werden auch seine Mafsregeln für die innere Entwickelung des Staates gewürdigt. Hier, wie an anderen Orten sind kurze Lebensabrisse der hervorragendsten Männer in kleinerem Drucke gegeben. Die Zeit der grofsen europäischen Kämpfe unter Friedrich Wilhelm II und seinem Nachfolger umfafst 130 Seiten,

die Zeit von 1815—1858 50 Seiten, so dafs für die Zeit Kaiser Wilhelms I und seiner beiden Nachfolger über 200 Seiten verbleiben. Mit einem Ausblicke auf die Errungenschaften des Reiches in langer Friedensarbeit und auf die Aufgaben der Zukunft schliefst die Darstellung. Als Anhang sind beigegeben 5 kulturhistorische Schilderungen (Berlin und Cölln im Anfange des 14. Jahrhunderts; Einzug brandenburgischer Krieger in Berlin zur Zeit Joachims I; Besichtigung kurbrandenburgischer Truppen durch den Grofsen Kurfürsten bei Crossen; Berlin am Ende der Regierung ebendesselben; Berlin am Ende der Regierung Friedrichs des Grofsen). Eingefügt in den Text sind die Portraits der Kurfürsten und Könige, hervorragender Staatsmänner und Generale, Pläne der wichtigsten Schlachtfelder und beigegeben drei farbige Karten, die die Entwicklung des preufsischen Staates veranschaulichen. Die Ausstattung des Werkes ist gut. Ob aber die Anwendung von viererlei Druck innerhalb des Textes — z. B. zur Unterscheidung des Wichtigen, des Urkundlichen — für ein Lesebuch zweckmäfsig ist, möchte Ber. bezweifeln. Jedenfalls ist diese neue brandenburgisch-preufsische Geschichte eine beachtenswerte Erscheinung und wird sich bei den unleugbaren Vorzügen der Darstellung Freunde erwerben.

Dem im vorigen Jahresberichte (S. 71 f.) angezeigten „Buche von den preufsischen Königen“ hat B. Rogge nunmehr ein *Buch von den brandenburgischen Kurfürsten aus dem Hause Hohenzollern* folgen lassen, das mit jenem zusammen jetzt den gemeinsamen Titel „Vom Kurhut zur Kaiserkrone“ erhalten hat. Auch dieser Teil ist nach denselben Gesichtspunkten gearbeitet wie das Buch von den preufsischen Königen; auch hier ist die Darstellung für die weiteren Kreise der Gebildeten wohlgeeignet; auch hier ist für jeden Kurfürsten dessen Bildnis in schönem Holzschnitt auf Kupferdruckpapier samt seinem Wahlspruch beigegeben. Es ist abermals ein stattlicher Band (423 S.) mit schönem, deutlichem Druck. Nach einem kurzen, 10 Seiten umfassenden Rückblick auf die Mark vor der Besitzergreifung durch die Hohenzollern schildert er das Wirken der Kurfürsten des fünfzehnten Jahrhunderts auf 86, das Walten der Herrscher des folgenden Jahrhunderts auf 120 Seiten. Dem siebzehnten Jahrhundert ist also die Hälfte des Bandes gewidmet und hier naturgemäfs wieder der gröfsere Teil dem Grofsen Kurfürsten. Bei einer neuen Auflage wird auch in diesem Bande so manches richtig zu stellen sein, so z. B. die angebliche Stiftung Chorins durch Otto I (S. 3); manches könnte hinzugefügt werden, so die Erwerbung der reichsfürstlichen Würde durch die fränkischen Hohenzollern (S. 15).

Gleichen Zweck wie Rogge verfolgt J. W. O. Richter in den *Ahnen der preufsischen Könige* und in *Brandenburg-Preufsens Vorzeit*, nur dafs diese Bücher von den Bedürfnissen und Erfahrungen der Schule ausgehen. Richter sagt: „Als ich als langjähriger Geschichtslehrer im Sommer vorigen Jahres den künftigen Lehrgang des Geschichtsunterrichts mir zurecht zu legen begann, fand ich, dafs für die Geschichte der Hohenzollern-

schen Burggrafen und Kurfürsten ein Werk vermifst werde, das in volkstümlicher und ansprechender Darstellung diese bedeutenden Persönlichkeiten zu zeichnen und die wichtigsten Begebenheiten der deutschen Geschichte möglichst um dieselben zu gruppieren sucht; erst vom Grofsen Kurfürsten an beginnen solche Bilder aufzutreten." Diese Lücke auszufüllen, hat er das erstgenannte Buch geschrieben und in ihm die bisherigen Ergebnisse der Forschung im Interesse des Unterrichtszweckes zu verwerten gesucht, und zwar so, dafs bei den bedeutenderen Fürsten auch charakteristische Züge und bemerkenswerte Begebenheiten ausführlicher geschildert werden. Er beginnt mit der Geschichte der Hohenzollern bis zu Friedrichs VI Ernennung zum Verweser der Mark (S. 1—33) — seltsamerweise bezeichnet er diesen Abschnitt als „Vorgeschichtliches" — und läfst dann nach einander die Lebensbilder der zwölf Kurfürsten folgen (S. 35—350). Friedrich Wilhelm sind davon 120 Seiten gewidmet, Friedrich III ist verhältnismäfsig kurz behandelt. Ist dies Buch so recht ein Hohenzollernbuch, so ist das zweitgenannte der Geschichte der Mark und Preufsens gewidmet, bevor diese in die Hand Friedrichs I, bezw. Johann Sigismunds kamen. Zweck und Art der Arbeit sind hier dieselben wie dort. Auch hier will er den Schülern eine eingehendere Schilderung jener Zeiten bieten, auch hier schöpft er aus den bisherigen Bearbeitungen und sucht das, was er als seinen Zwecken entsprechend aus ihnen gewählt hat, frisch und lebendig zu gestalten. Das erste Buch ist der Mark Brandenburg (S. 1—126), und zwar die gröfsere Hälfte den Askaniern gewidmet. Benutzt sind vorzüglich v. Heinemann (Albrecht der Bär), Ranke, die Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit. Gut ist der zusammenfassende Rückblick auf die Landesentwicklung unter diesem Fürstenhause; dagegen ist die Aufzählung all der Fehden und der Einzelheiten bei den Erwerbungen ermüdend. Für die beiden folgenden Dynastieen ist die Darstellung durchaus zweckentsprechend. Das zweite Buch (S. 129—252) ist dem Ordenslande, bezw. Herzogtum Preufsen gewidmet, und zwar werden hier auch die inneren Verhältnisse des Ordensstaates (S. 172—191) genau dargestellt, viel eingehender aber, als es sonst geschieht, die letzten Zeiten des Ordens und die Regierungsthätigkeit Herzog Albrechts. In diesem Abschnitte folgt Richter vorzüglich Voigt und Lohmeyer, zieht aber auch andere Werke, so die Biographie Hermanns von Salza von Koch, die Heinrichs v. Plauen von F. Hahn, das Urkundenbuch zur Reformationsgeschichte Preufsens von Tschackert heran. Beide Bücher sind mit patriotischer Wärme geschrieben und sicherlich zur Aufnahme in die Schülerbibliotheken der Mittelstufe — an diese hat Richter zunächst gedacht — zu empfehlen, können aber auch auf der oberen Stufe sich nützlich erweisen.

Ein Lebensbild der Königin Luise bietet, gestützt auf Adami und Pfau-Wagner, mit Heranziehung schlesischer Quellen und Betonung der Beziehungen der Königin zu Schlesien — die Vorträge sind in Breslauer Vereinen gehalten worden — P. Menzel. Das Schriftchen zeugt von

warmer, patriotischer Empfindung und empfiehlt sich auch durch Sorgf
und Abrundung in der Form.

Dafs „die Hohenzollern vom ersten Begründer bis zum letzt
Vollender die einzig gesetzmäfsigen, unbestreitbaren, vollberechtigten A
wärter und Erben des neuen deutschen Kaiserthrones waren", ist d
Thema einer äufserst formgewandten Sedanrede von A. Zinzow.

H. Dondorfs Büchlein, das den Titel führt *Aus drei Epoch preufsischer Geschichte*, ist nicht dazu bestimmt, einzelne in si
geschlossene Bilder aus drei Zeiträumen zu bieten, sondern der Verfass
will hier den Nachweis liefern, dafs Preufsen, durch die Gnade Gott
aus tiefer Not errettet, anstatt nunmehr in Dankbarkeit seinem Worte
folgen, immer wieder von dem Herrn abfällt und dafür von neuem schw
gezüchtigt wird. Der Rettung aus der Not des siebenjährigen Krieg
folgt die völlige Abwendung von der Kirche, der Befreiung aus d
Banden der französischen Fremdherrschaft erneuter Abfall von den Hei
lehren, nach der glänzenden Wiederaufrichtung des tiefgedemütigt
Preufsens unter Kaiser Wilhelm leben wir jetzt abermals in einer Z
der Gottentfremdung, die bereits deutlich die Zeichen des nahen Antichr
erkennen läfst. Dafs eine Besserung in dieser Zeit tiefsten Verfalls, ei
Abwendung der drohenden Gefahr noch möglich ist, glaubt er nicht. All
dies in leidenschaftlich bewegter Darstellung. Für unsere Schüler ist e
Buch, das, von vornherein tendenziös, sich nur den Schattenseiten z
wendet und schliefslich an der Besserung der Welt verzweifelt, nicht
empfehlen.

5. Kulturgeschichte.

In die vorgeschichtliche Zeit führen die Verzeichnisse der Sam
lungen von zwei Gymnasien. H. Begemann katalogisiert die vorgeschicl
lichen Altertümer des Zietenschen Museums in dem seiner Leitung unt
stehenden Neu-Ruppiner Gymnasium. Er „folgt hierbei dem Prinzip d
lokalen Einteilung, ohne freilich gleichzeitig auf eine chronologische E
stimmung sich einzulassen, die bei dem Fehlen der Fundberichte und l
der Unmöglichkeit, ausreichende Vergleichungen anzustellen, in den meist
Fällen zu gewagt schien". Hervorgegangen ist das Verzeichnis ebens
sehr aus seinem Wunsche, das Eigentum der Anstalt festzustellen, z
mal bei dem Mangel an geeigneten Räumen zur zweckmäfsigen Au
stellung schon manches weggekommen ist, was zu Schwartz' Zeiten no
vorhanden war, wie aus dem Verlangen der vorgesetzten Behörde, ei
Übersicht zu erhalten. Diesem ersten Teil sind 5 Tafeln mit Abbildung
beigegeben, zu denen der Historische Verein für die Grafschaft Neu-Rupp
die Mittel gewährt hat.

Die Sammlung der vorgeschichtlichen Altertümer des Gubener Gy
nasiums veranschaulicht H. Jentsch, indem er die Funde nach den ei
zelnen Ortschaften ordnet und jedesmal genau angiebt, wann und wo
der Feldmark der betreffenden Gemeinde überhaupt vorgeschichtlic

Gegenstände aufgefunden wurden, wo sie geblieben sind, ferner die in den Besitz des Gymnasiums übergegangenen genau beschreibt. Sicher ein ganz vortreffliches Verfahren. Hervorgehoben zu werden verdient der Goldfund von Vettersfelde im Jahre 1882: 23 Gegenstände, 4½ kg Gold (Metallwert ca. 6000 Mk.), griechische Arbeit des sechsten Jahrhunderts v. Chr., jetzt im K. Museum in Berlin. Auch diesem Bericht ist eine Tafel mit Abbildungen beigegeben.

Ein anderes Gut, das sorgsamer Aufzeichnung bedarf, und das noch vielmehr dem Untergange ausgesetzt ist, als diese Altertümer, sind die Sitten und Gebräuche, die Sagen, die vielleicht in nicht weniger ferne Zeiten zurückführen als jene. So ist es dankbar zu begrüfsen, dafs ein österreichischer Pfarrer, W. L. Leeb, aus dem Munde der Gemeindeglieder und der Umwohner des Ortes sorgsam die sagenhaften Überlieferungen aufgezeichnet hat. Abgesehen von wenigen Fällen, in denen er seine Quellen genau angiebt, stammen die Stücke sämtlich aus der mündlichen Überlieferung jener Gegend, und er zählt auch hierbei für die einzelnen seine Gewährsmänner auf. Er teilt seinen Stoff ein in: 1. Mythen, Geister- und Zaubersagen (124 Nummern), 2. Historische Sagen (31 Nummern), 3. Märchen und Schwänke (11 Nummern) und endlich 4. einen poetischen Anhang (7 Nummern). Das Mitgeteilte macht durchaus den Eindruck der Treue in der Wiedergabe. Der Verfasser, selbst der Sohn von Bauersleuten, ist für die Aufgabe gerade besonders geeignet, verfügt aber auch über eine tüchtige Belesenheit in der einschlägigen mythologischen Litteratur, wie die beigegebenen Erklärungen beweisen. Die Sagen setzen Bekanntschaft mit den katholischen Einrichtungen und Anschauungen voraus. Den Beschlufs bildet ein sorgfältig gearbeitetes Sach- und Ortsregister.

Einen ganz anderen Zweck verfolgt E. Schneider mit seinen *66 hessischen Sagen.* Sie sind zur Unterstützung und Belebung des heimatkundlichen Unterrichtes in dem Regierungsbezirk Kassel bestimmt und in eine einfache Form gebracht, die ein leichtes Verstehen und ein müheloses Wiedergeben ermöglicht. Die Sagen knüpfen deshalb alle an ganz bestimmte Orte an, erklären z. B. deren Namen. Für den angegebenen Zweck wird sich diese kleine teils aus den bekannten Werken von Grimm, Lyncker, Bechstein usw. ausgewählte teils mündlichen und schriftlichen Mitteilungen entstammende Sammlung recht wohl eignen.

Aus dem Jahre 1891 ist noch nachzuholen der erste Band eines umfassenden Werkes über *Die deutschen Städte im Mittelalter.* O. Kallsen behandelt in diesem auf 670 Seiten die Gründung und Entwicklung der Städte in 6 Kapiteln: „Unsere ältesten Städte; Die Städte aus der Zeit der Merowinger und Karolinger; Die Städte aus der Sachsenzeit; Die Städte zur Zeit der Salier; Die Hohenstaufenzeit; Die deutschen Städte im Ausgange des Mittelalters.“ Bei der Fülle des Stoffes hat der Verfasser „aus der ungeheueren Zahl der Städte in ausführlicherer Schilderung nur solche hervorgehoben, die als Typen städtischer Entwicklung gelten können und eine eigenartige Schattierung des Gesamtbildes bieten

oder wegen ihrer politischen und sonstigen Bedeutung im Vordergrunde stehen. Gewählt sind Strafsburg, Worms, Mainz, Köln aus ältester Zeit, St. Gallen, Bremen, Frankfurt am Main, Aachen, Ulm, Hamburg aus der Karolingischen Periode, Lüneburg, Magdeburg, Danzig, Halle aus der sächsischen, die flandrischen Städte, Soest, Freiburg im Breisgau, Nürnberg aus der Zeit der Salier, Lübeck, Braunschweig, Wien, Berlin, Prag aus der der Staufer". E. Herrmann vermifst in seiner Besprechung vor allem zweckmäfsige Ordnung und Gliederung des Stoffes; dann tadelt er, dafs Kallsen nicht von vornherein den Begriff Stadt bestimmt und an seinen verschiedenen Erscheinungsformen erklärt, dies ebensowenig bei dem Auftreten der Ausdrücke Zünfte, Geschlechter, Reichsfreiheit, Schultheifs, Ministerialen usw. thut, endlich, dafs er die Reichsgeschichte in einem Mafse hereinzieht, die der Sache nicht entspricht, und dadurch nicht allein das Werk gewaltig hat anschwellen lassen, sondern auch durch das Beiwerk die Hauptsache oft überwuchern läfst. Ebenso findet er auch an der Form des Gesagten gar viel auszusetzen. Daher empfiehlt er das Buch nicht zur Anschaffung für unsere Schülerbibliotheken, so willkommen ihnen auch ein tüchtiges Werk gerade hierüber sein würde, und so sehr er auch anerkennt, dafs das Werk des Schönen und Interessanten viele enthält, dafs durch das Ganze ein wohlthuender Hauch hoher, patriotischer Begeisterung weht. Er erwartet die Hebung der Mängel von einer Neubearbeitung. Ein Anhang (40 S.) handelt von den Ortsnamen. Herrmann möchte ihn in der neuen Auflage verschwinden sehen, weil Kallsen schon in dem Hauptwerke jeden Namen genügend erklärt, nach des Ber. Ansicht würde aber eine zusammenfassende Übersicht über Art, Bedeutung und Gebiet der Namen sehr wohl daneben bestehen können.

Von dem Sachsenherzoge Wittekind erzählt W. Fricke, in der Hauptsache Erdichtetes. Aber er giebt doch ein Bild von seiner Heimat, der Landschaft an der Weser, den sächsischen Bauernhöfen, den uralten Wallanlagen u. a. m., das für die untere Stufe, für die das Büchlein bestimmt ist, auch nützlich sein wird.

Die Sage von der Doppelehe eines Grafen von Gleichen behandelt C. Reineck und kommt zu dem Schlufs, dafs der Mann der Sarazenin Graf Lamprecht II gewesen sei, bezweifelt aber, dafs er während seiner ersten Ehe in rechtmäfsiger Verheiratung mit jener gelebt habe. Ansprechend ist Wattenbachs Vermutung, dafs die ganze Sage aus dem Eindrucke des Grabsteins eines Grafen entstanden ist, der zweimal vermählt war.

Das Jahr 1892 hat naturgemäfs eine Reihe von Schriften über die Entdeckung Amerikas gebracht. Von diesen hat dem Ber. vorgelegen *Christoph Columbus* von S. Ruge. Das Buch ist in einer Sammlung von Biographieen erschienen, die den gemeinsamen Titel „Führende Geister" haben. Nach Ruge würde Columbus nicht dahin gehören. Er denkt von ihm verhältnismäfsig nur gering. Hinsichtlich seiner Vorgeschichte ist er ihm ein Flunkerer; Toscanellis Anteil verbirgt er sorgfältig; für Organisation

und Kolonisation ist er völlig ungeeignet, nautisch unbedeutend. Ein günstiger Zufall hat ihm alles in den Schofs geworfen. „Wie im Glauben war er auch in den Wissenschaften von den gewählten oder erreichbaren Autoritäten völlig abhängig. Er traute den überlieferten Lehrsätzen mehr als seinen Augen“ (S. 156). Die Vorgeschichte ist am ausführlichsten behandelt (79 Seiten), genau auch noch die erste Reise (50 Seiten), das darauf Folgende nur kurz (28 Seiten), ein Verfahren, das in der Sache begründet ist. Den Beschlufs macht eine Übersicht über die Litteratur. Die streng wissenschaftliche Darstellung des sachkundigen Verfassers wird bei dem billigen Preise (2 Mk.) in unseren Bibliotheken nicht fehlen dürfen. Zu gleichem Preise ist eine Jubelschrift über *Die Entdeckung Amerikas durch Christoph Columbus* von R. Schillmann erschienen, die indessen Ber. nicht gesehen hat. Ganz anderer Art ist der Aufsatz von M. Finck, der auch den Titel führt *Zum vierhundertjährigen Jubiläum der Entdeckung Amerikas.* Er bespricht nicht sowohl die Entdeckung als deren Folgen. Er zeigt, welche Nutzpflanzen Amerika uns gegeben, welche es von uns empfangen hat; welche Tiere nach Amerika aus der alten Welt verpflanzt sind, und wie diese sich dort weiter entwickelt haben. Er spricht dann von den Schätzen des Mineralreiches, deren ungünstiger Wirkung auf Spanien und seine amerikanischen Besitzungen, dann aber von der Entwicklung der Seeschiffahrt, des Welthandels, der Verschiebung der Handelsmetropole (Venedig—Lissabon—Antwerpen—Amsterdam—London). Nachdem er sodann Deutschlands Anteil (Regiomontan, Behaim, Mercator) hervorgehoben, weist er auf die Umwälzung auf dem Gebiete der Wissenschaften hin, die die Entdeckung zur Folge gehabt hat. Den Schlufs bildet ein Blick auf den jetzigen Zustand Amerikas, der keineswegs ein befriedigendes Bild gewährt. Der Aufsatz verdient in seiner Übersichtlichkeit und Klarheit warme Empfehlung.

Mit den kulturellen Zuständen in den Vereinigten Staaten jetzt und in der Vergangenheit beschäftigt sich eine Reihe von Aufsätzen sehr mannigfaltigen Inhalts von K. Knortz. Vieles ist genau wie bei uns — Hexenprozesse im 17. Jh., Handfertigkeitsunterricht, Fürsorge für entlassene Sträflinge, Tierschutz usw. Anderes haben wir erfreulicherweise nicht (17. Der Lederholz-Gott (Sektenwesen) und 9. Die Chinesen). Interesse hat vielleicht die Mitteilung, dafs die deutschen Lehrer in den Vereinigten Staaten sich an die geltende preufsische Schulorthographie halten.

Vor unserer Rückkehr nach Deutschland finden E. v. Barfus' *Kriegsfahrten eines alten Soldaten im fernen Osten* am besten hier ihre Stelle. Er führt uns auf die Sundainseln, schildert Land und Leute und das Verhalten der holländischen Regierung, alles anschaulich, natürlich, ohne Übertreibung. Das Buch zerfällt in 6 Abschnitte: Auf der Insel Timor (Kommandant eines Forts); Bei den Sulu-Piraten; Auf den Gewürzinseln; Fort Hendrik (auf Sumatra); Ein Feldzug auf Sumatra (gegen die Batta); Auf Java (In den Lampongs). Zu Grunde liegen die Aufzeichnungen eines ehemaligen Offiziers der niederländisch-ostindischen Armee.

Kulturhistorische Bilder für die deutsche Geschichte aus allen vier Jahrhunderten bietet der zweite Band von A. Sach, mit dem das Werk schliefst. Es ist abermals ein stattlicher Band von 875 Seiten, von denen 356 auf das sechzehnte Jahrhundert entfallen. Dafür wird dieses nach den verschiedensten Richtungen beleuchtet: die Fürstenhöfe und ihre Festlichkeiten, die Geistlichkeit, die Feste der Bürger, die frommen Landsknechte, die Zeit des Bauernkrieges, die fahrenden Schüler, Studenten und Professoren, die Hansen und der Seeraub, die Entwicklung der neuhochdeutschen Schriftsprache, die Kunst des Jahrhunderts. Das folgende Jahrhundert zeigt die bereits vor dem grofsen Kriege beginnende Verwelschung, die Leiden und Folgen des dreifsigjährigen Krieges für die verschiedenen Stände, dann die Hexenprozesse, einen Gerichtstag auf Usedom, das Handwerk und die unehrlichen Leute. Im achtzehnten Jahrhundert werden das Privatleben in den ersten 50 Jahren, die Reichsgrafen, die geistlichen Fürsten, die Reichsritterschaft, das Reichskriegswesen, das Bauernleben und die Landwirtschaft, eine Besichtigungsreise Friedrichs des Grofsen und endlich die Schwärmer, Alchemisten und Geheimbünde, sowie das furchtbare Räuberwesen am Schlufs des Jahrhunderts zur Darstellung ausgewählt. Aus unserem Jahrhunderte werden die geistigen und politischen Strömungen und gesellschaftlichen Zustände nach den Befreiungskriegen, die ländlichen Zustände, Kinder- und Volksspiele, der Volksaberglaube der Gegenwart und der Umschwung in Strafsen, Verkehr und Reisen beleuchtet. Also eine Fülle von Stoff, nach zeitgenössischen Berichten und den besten Bearbeitungen gestaltet. Zweckmäfsig werden am Schlufs jedes Artikels die Quellen für denselben genannt. Das Werk wird sowohl für die Privatlektüre unserer Schüler wie als Grundlage für Vorträge von grofsem Nutzen sein.

Ein wichtiges kulturhistorisches Werk hat L. Geiger begonnen. Er will die Geschichte des geistigen Lebens der preufsischen Hauptstadt schreiben und zwar vom Tode des Grofsen Kurfürsten bis zu dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelms IV. Das Jahr 1688 ist zum Beginne gewählt, weil ein bedeutsames litterarisches Wesen sich erst unter Friedrich I entfaltet hat, das Jahr 1840 zum Abschlufs, weil seitdem das städtische Leben Berlins in eine neue Epoche getreten ist, die ihren Ausdruck in erweiterter Handelsthätigkeit einerseits und in dem Erwachen und immer stärkeren Vordrängen des politischen Lebens andererseits findet. Die Herrscher sollen nur insoweit gezeichnet werden, als sie auf das geistige Leben eingewirkt haben, das Politische und Städtische an sich soll von dem Werke ausgeschlossen bleiben. Erschienen ist bis jetzt der erste Band in zwei Hälften. Der erste Halbband enthält die Zeit der Begründung (1688—1713) und die eiserne Zeit (1713—1740). Eröffnet werden beide durch treffliche Charakteristiken der beiden Könige und Königinnen. Das erste Buch zeigt dann die Hofdichter und Hoffeste, die religiöse Bewegung, die Entwicklung der Wissenschaft und endlich

einen Überblick über die Entwicklung der Kunst. Die eiserne Zeit zeigt nach der Thätigkeit des Königs in drei Kapiteln die religiösen Zustände; Wissenschaft, Litteratur, Theater und Kunst; endlich die sittlich-ökonomischen Zustände. Der zweite, stärkere Halbband umfafst die Regierungszeit Friedrichs des Grofsen. Das erste Kapitel führt die Überschrift „Die Stadt und der Kriegsherr. Der Damenhof“, das folgende bespricht die Aufklärung. Die beiden folgenden sind Mendelssohn und den Juden, den Zeitungen und den Zeitschriften, von den beiden nächsten Kapiteln ist das erste Lessing und den deutschen Schriftstellern, das zweite den Franzosen gewidmet. Die letzten 5 Kapitel behandeln die Entwicklung der Wissenschaft, Schule und Erziehung, Theater und Musik, sittliche und ökonomische Zustände, bildende Kunst. Mit staunenswertem Fleifse ist in diesen Abschnitten das reichste Material zusammengebracht, das auch für die Schule, ganz abgesehen von seiner Bedeutung für die gelehrte Forschung, mit Dank begrüfst werden wird. Nicht nur der Geschichtslehrer, vor allem auch der Lehrer des Deutschen, man denke an Lessing, wird aus dem trefflichen Werke den gröfsten Nutzen ziehen können.

Hierbei darf auch auf M. Gundlach, *Friedrich der Grofse und sein Vorleser de Prades*, hingewiesen werden. Der Verfasser zeigt mit Benutzung der Akten des Geheimen Staatsarchivs, dafs de Prades stets von dem Monarchen, in dessen Diensten er 1752—1757 gewesen ist, huldvoll behandelt worden ist, dafs er sich die Ungnade des Königs durch Landesverrat zugezogen hat, dafs aber selbst da noch über Verdienst gegen ihn Nachsicht geübt worden ist.

Eine ganz andere Aufgabe wie Geiger scheint sich E. Guglia in seiner *Geschichte der Stadt Wien* gestellt zu haben. Ber. hat das Buch nicht gesehen. Die Urteile von Landsleuten des Verfassers gehen ganz auseinander. Der eine lobt es, der andere beurteilt es in sachlicher wie in sprachlicher Hinsicht aufs ungünstigste.

Auch kleinere Orte und ihre Umgebung haben im Berichtsjahre ihre Geschichtsschreiber gefunden. So beginnt E. G. Bardey die *Geschichte von Nauen und Osthavelland.* Das Werk erscheint (in Lieferungen) als Festschrift zum sechshundertjährigen Bestehen der Stadt und ist möglichst nach den Urkunden gearbeitet, die in der ersten Lieferung, die allein eingeschickt ist, geradezu in den Text aufgenommen sind. Beiträge zur Heimatkunde der Odergegend an der märkisch-pommerschen Grenze liefert H. Gloede. Der Verfasser ist, obwohl völlig Laie, zur Abfassung durch die Liebe zu seiner Heimat bewogen; Leute aus allen Ständen, deren Namen hinten aufgeführt werden, haben durch ihre Subskription das Erscheinen ermöglicht. Ein rührendes und herzerfreuendes Bild. Er beschäftigt sich vorzüglich mit seiner Heimatstadt Fiddichow, den prähistorischen Gräbern und Befestigungen jener Gegend, den Beziehungen zu Schwedt und seinen Markgrafen, den Orten der näheren Umgebung.

Für Hildesheim hat K. Euling aus der von ihm herausgegebenen Chronik des Dechanten Johan Oldecop (1493—1574) die für die damaligen

Zustände bezeichnendsten Thatsachen zusammengestellt (Öffentliche Sicherheit; Glauben und Sitte; Fürstbischof Friedrich Herzog von Holstein; Aus dem Kriege mit den Braunschweigern).

Die Kaiserpfalz zu Goslar im Spiegel der Geschichte schildert Th. Asche. Er beschreibt also nicht nur die noch vorhandenen oder einst zur Pfalz gehörenden Bauten, sondern zählt auch auf, welche Herrscher hier geweilt haben, in welchem Zusammenhange dieser Aufenthalt steht, welche Ereignisse sich dabei zugetragen haben, welches, seitdem in der Person Friedrichs II zum letztenmal hier ein Kaiser erschienen war, die weiteren Schicksale der Kaiserpfalz gewesen sind. Im dritten Teil beschreibt er die Gemälde im Kaisersaale und fügt dazu die Erzählung der Vorgänge die sie verherrlichen sollen.

Mit der Bergstadt Goslar in Beziehungen steht die Mutterstadt des meifsnisch-sächsischen Bergbaus, Freiberg. Wie A. Heydenreich, der sachkundige Verfasser der *Geschichte und Poesie des Freiberger Berg- und Hüttenwesens*, hervorhebt, bringt schon die Sage über die Auffindung der reichen Metallschätze des Erzgebirges die beiden Städte in Zusammenhang, und die Forschung hat bestätigt, dafs Bergleute aus dem Harz, sehr wahrscheinlich aus dem 1181 von Heinrich dem Löwen bedrängten Goslar, hier die Lehrer der Meifsner gewesen sind, nicht aber, wie lange angenommen wurde, Böhmen. Gestützt auf die genaue Kenntnis Freibergs und seines Bergwerksbetriebes — Heydenreich war längere Jahre Lehrer am Gymnasium Albertinum und Privatdozent der Geschichte an der Bergakademie daselbst — ausgerüstet mit dem durch die neuere, überaus rege Forschung gesammelten Material, selbst seit längerer Zeit litterarisch auf diesem Gebiet thätig, giebt er hier für weitere Kreise ein Bild von der Entwicklung und den mannigfachen Schicksalen des Bergbaus dieser Gegend bis zu der im vorigen Jahrzehnt erfolgten Verstaatlichung der wichtigsten Gruben (S. 1—112). In dem zweiten Teil beschäftigt er sich mit der poetischen Verklärung Freibergs und seines Bergbaus auf den drei Gebieten der Poesie, sowie dem Aberglauben der Bergleute und nimmt selbst zahlreiche Proben in sein Buch auf. Das Büchlein wird nicht blofs dem engeren Kreise der Freiberger und Meifsner willkommen sein, sondern auch an anderen Stellen, bergbauenden und nichtbergbauenden, als Einführung in diese ehrenvolle Thätigkeit des deutschen Volkes sich nützlich erweisen.

Nach zwei süddeutschen Städten führen uns P. S. Philander und E. Nübling. Ersterer giebt in Tabellenform eine trockene Aufzählung der wichtigen Ereignisse aller Art, die Freiburg im Breisgau je betroffen haben: Heimsuchungen durch Krieg, Pest, dann die Huldigungen an die verschiedenen Fürsten, Anlage von Gebäuden usw. Nübling dagegen, der Verfasser der Geschichte der Ulmer Baumwollweberei, hat in zwei einzelnen Heften einmal Ulms Fischereiwesen im Mittelalter, dann das Fleischereiwesen zur selben Zeit daselbst dargestellt. Wie sein Hauptwerk, sind auch diese beiden Monographieen nach den Urkunden gearbeitet und besprechen diese beiden Gebiete nach allen Richtungen, sind also wichtige

Beiträge für die Kenntnis der Städte- und Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters.

Die *Kulturhistorischen Bilder aus Tirol* von L. Rapp sind vorzüglich aus den Originalakten des fürstbischöflichen Konsistorialarchivs in Brixen geschöpft und bewegen sich deshalb auf kirchlichem Gebiete. Es sind 10 Abschnitte: Die protestantische Bewegung im Zillerthale 1562; Vom Taufen totgeborener Kinder (1683, 1692); Prozefs gegen einen freigeistigen Schullehrer; Eine Jagd nach verbotenen Büchern; Eine staatsgefährliche Predigt gegen die Neuerungen Kaiser Josephs II; Eine Malefizgeschichte (Exorcismus) aus dem Thale Patznaun (1789); Jakobinerfurcht in Tirol (1794); Ein strenger Censor; Ein Tiroler Reformator (K. von Prugger); Ein tirolischer Landpfarrer (Fuhrmann in Imst † 1819). Der Verfasser erscheint in allen diesen Bildern als ein vorurteilslos denkender Mann; am ansprechendsten für weitere Kreise ist das Lebensbild des Pfarrers von Imst, das eine Fülle von sinnigen Gedanken und Sprüchen bietet. Für aufsertirolische Kreise wird das Büchlein auf Ankauf durch die Schülerbibliotheken nicht zu rechnen haben.

Ein vortreffliches Material für die Kulturgeschichte sind zu allen Zeiten Biographieen gewesen, aber für unsere Zwecke haben diese, vorzüglich die Selbstbiographieen, noch eine andere Bedeutung. Es ist, wie es dem Ber. scheint, überaus wichtig, ein Gegengewicht gegen die Erzählungen aus der Kriegsgeschichte, gegen die glänzenden Feldherrngestalten zu haben, an denen des Knaben, des Jünglings Blick bewundernd hängt. Auch die Thätigkeit des Friedens hat ihr Recht und ihre Ehre, zumal in dem Deutschen Reiche, dem Kaiser Wilhelm I gerade dieses Gebiet als den nunmehrigen Tummelplatz des Könnens und Wollens gewiesen hat. Darum sollten die Schülerbibliotheken reichlich Lebensbilder von bewährten Männern auf den verschiedensten Gebieten aufnehmen, als einen Ansporn für unsere Zöglinge, ihnen nachzueifern. Ein grofser Feldherr zu werden, sich in der militärischen Laufbahn auszuzeichnen, ist doch verhältnismäfsig wenigen gegeben; in bürgerlicher Tüchtigkeit sich zu bewähren, ist allen, Hervorragendes zu leisten, nicht wenigen gegeben. So möchte Ber. für die Mittelstufe nennen das Buch von Fr. Otto, *Männer eigener Kraft* (Palissy, Stephenson, Arkwright, Sattler, Davy, Faraday, Walter, König, Bauer, Senefelder, Gneisenau, Russel, Nasmyth, Chadt, Scharnhorst, Dreyse, Fulton, Näf, Howe, Borsig, Hartmann, Krupp, Schliemann), für die obere Stufe das Lebensbild Ernst von Bandels von H. Schmidt, den der Biograph mit Recht einen deutschen Mann nennt, erst in zweiter einen Künstler. Vor allem aber, wie gesagt, sind Selbstbiographieen zu schätzen. Neuerdings ist die von H. Schliemann erschienen, herausgegeben und bis zu seinem Tode vervollständigt von seiner Gattin. Ferner sind zu nennen die Lebenserinnerungen von W. Lübke, des auf dem Gebiete der Kunstforschung und der Kunstgeschichte den weitesten Kreisen bekannt und wert gewordenen Führers. Wie lehrreich ist nicht schon der Lebensgang seines Vaters, den er an die Spitze des Buches stellt. Aus dem Gebiete

der Kunst und der Archäologie führt uns in das Gebiet praktischer Thätig-
keit und Tüchtigkeit hinüber W. Öchelhäuser, der leider erst einen kleinen
Ausschnitt aus seinen Lebenserinnerungen gegeben hat: die Zeit von 1848
bis 1850. Aber wie anschaulich, wie lehrreich ist diese Thätigkeit des
„Assessors im Reichshandelsministerium". Wer von unseren Primaner
diese wenigen Seiten gelesen hat, dem wird sehr klar sein, weshalb der
Anlauf der deutschen Nation damals eben nur ein Anlauf blieb. W
greifbar treten seine Erlebnisse in Prag vor unsere Augen, seine dip
matische Thätigkeit in Schweizer Landen im Dienste Preufsens. Dieselbe
stürmische Zeit tritt uns entgegen in den Aufzeichnungen des kurhes-
schen Generals Gerland, die von seinem Sohne veröffentlicht worden sin
in der besonderen Art dieses vielgeprüften Landes. Er ist der Ch
der kurhessischen Artillerie und eine Zeit lang auch mit Werken de
Friedens beschäftigt gewesen, so dem Bau der Main-Weserbahn. Wegen
seines Verhaltens in den Verfassungswirren in Kassel wurde er 1851
6 Monaten Festung verurteilt.

Vor allem aber werden die *Lebenserinnerungen* von Wern
Siemens, die er 1889—1892 niedergeschrieben hat, in keiner Schüle
bibliothek fehlen dürfen. Er sagt: „Ich glaube, dafs es für junge Leu
lehrreich und anspornend sein wird, zu ersehen, dafs ein jung
Mann auch ohne ererbte Mittel und einflufsreiche Gönner, ja sog
ohne richtige Vorbildung, allein durch seine Arbeit sich emporschwing
und Nützliches leisten kann". Bewundernswert ist Siemens' Schaffens-
kraft, seine unermüdliche Thätigkeit trotz schwierigster Verhältnisse
— erzählt er doch, dafs ihm bald nach seinem Eintritt in die
preufsische Artillerie das eine Trommelfell bei Schiefsübungen, das andere
bei einem chemischen Experimente platzte — die Erringung der Selb-
ständigkeit, das Vorwärtskommen trotz der Ungunst der preufsischen
Telegraphen-Verwaltung, die Ausdehnung der Unternehmungen der Firma
Siemens & Halske im Bunde mit seinen Brüdern über Rufsland, die
Türkei, Persien, Ägypten usw. bis zur vollen Anerkennung seiner Leistungen
in Wissenschaft und Praxis. Wie wird ferner der Jüngling immer wieder
an die zeitgeschichtlichen Ereignisse erinnert, die schleswig-holsteinischen
Befreiungskämpfe, den Krimkrieg, für die oder in denen der Elektro-
techniker thätig gewesen ist; dann die vielfachen Reisen, die Siemens im
Interesse seines Geschäftes unternommen hat, seine Wanderungen im
Kaukasus, seine Gefahren in Sturm (Mittelmeer) und Schiffbruch (Rotes
Meer). Werden sie auch den Auseinandersetzungen über die auftauchen-
den Fragen der Elektrotechnik nicht immer folgen können, der kultur-
geschichtliche Wert des Buches, die Kraft der Darstellung und jenes
ethische Moment machen Siemens' Lebenserinnerungen zu einem der
besten Bücher, die wir unseren strebsamen Schülern in die Hände geben
können.

XI.

Erdkunde

O. Bohn.

I. Zur Methodik.

Wenn der Strom bemerkenswerter Veröffentlichungen methodischer Art spärlicher zu rinnen beginnt als in den letzten Jahren, so ist dies nicht Zufall. Wichtige Forderungen wie der Ruf nach Anschaulichkeit des Gesamtunterrichts, Fragen über die Stellung der Heimatkunde, den Wert und Zweck des Zeichnens u. s. w. sind in allgemeinen Betrachtungen und Sonderabhandlungen so eingehend erörtert worden, dafs ein wesentlicher Fortschritt über das bisher Gebotene hinaus vorderhand kaum zu erwarten ist. Deshalb enthält auch das gediegene Buch *Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule* begründet von Oberländer, neu herausgegeben von Gäbler, in seiner fünften Auflage gegen die vierte aus dem Jahre 1887 nur Veränderungen in den Abschnitten, welche in der jüngsten Zeit besonders bearbeitet wurden (Kartenzeichnen, Heimatkunde). Auf einen Vorzug des Werkes sei noch hingewiesen! S. 46—57 bringt eine chronologisch geordnete Aufzählung der wichtigsten methodischen Schriften, nebst kurzer und meist treffender Würdigung des Zweckes und Inhaltes. Diesem Verzeichnis schliefst sich ein zweites an, welches Lehrbücher und Leitfäden über das Gesamtgebiet der Erdkunde behandelt (S. 56—70), sowie ein drittes S. 152—202: Schriften über einzelne Gebiete der Geographie, ausgewählt und zusammengestellt von P. Weigeldt.

Gäbler beschränkt sich absichtlich auf selbständige Schriften. Deshalb finden seine Verzeichnisse eine wertvolle Ergänzung in Wolkenhauers *Methodisch-geographischen Arbeiten in den Jahren 1888—1891* ZSchG 208 ff., einer Fortsetzung der in früheren Jahrgängen dieser Zeitschrift veröffentlichten Zusammenstellungen. Das Verzeichnis ist alphabetisch geordnet.

Die Neuordnung der Lehrpläne namentlich in den zahlreichen Anstalten Preufsens zwingt überdies die Methodiker, sich einen Augenblick

zu besinnen und ihre Forderungen mit den nun einmal geltenden Bestimmungen in Einklang zu bringen. Für Napps gutes Werk *Über Ziel, Methode und Hilfsmittel des geographischen Unterrichts* (s. Jb. VI, IX 8), das kurz vor der Neuordnung erschien, wurde deshalb eine zweite Auflage nötig. Das Neue ist in einem Nachtrage zusammengefafst.*) Napp kennzeichnet erst kurz die neuen Bestimmungen, denen er übrigens, wie der Referent, in allen wesentlichen Punkten beipflichtet. Aus dem Abschnitt: Gesichtspunkte und Vorschläge u. s. w. heben wir hervor, dafs die Einführung in das Verständnis der Reliefs nicht an einer terminologischen Reliefkarte, sondern an der Darstellung eines kleineren, aber wirklichen Gebietes stattfinden soll (S. XV; s. Jb. I 252). Die Wiederholung der Landeskunde Deutschlands und der übrigen europäischen Staaten erfolgt am besten nach anderen Gesichtspunkten als bei der ersten Durchnahme, damit der Unterricht den Schülern als ein neuer erschein (S. XIX; s. Jb. III B219). Mit Rücksicht auf die jetzt vorhandene guten Hilfsmittel braucht nicht alles gezeichnet zu werden; das Zeichnen ist auf kleinere geographische Einheiten zu beschränken (S. XXI u. XXI s. Jb. III B226).

Trotzdem in der Arbeit auf dem Gebiete der Methodologie ein gewisser Stillstand eingetreten ist, bedingt durch die Fülle der bisherigen Leistungen und die neuen Lehrpläne, so scheint uns eine Frage ihrer Lösung noch zu harren. Zum besseren Verständnis gestatten wir uns einen kurzen Rückblick.

Im Jahre 1887 erschienen Gerlands *Beiträge zur Geophysik*, Abhandlungen aus dem geographischen Seminar der Universität Strafsburg. In dem Vorwort begründet Gerland eingehend den Satz, dafs das menschliche Element aus der Geographie zu eliminieren sei (S. XXVII und XXVIII); dagegen ist ihm das Studium des Erdganzen Gegenstand der (physisch-)geographischen Forschung (S. XVII), im Gegensatz zu der von den meisten Geographen festgehaltenen Beschränkung auf die Erdoberfläche. In völliger Übereinstimmung mit dem Gange seiner Betrachtungen zog er dann die Folgerung, dafs auch im Schulunterrichte die physikalische von der topographisch-historisch-politischen Geographie zu trennen und diese dem Geschichtsunterricht zu überweisen sei (S. LI).

In seinem Berichte über Methodik der Erdkunde (1885/88) im geographischen Jahrbuche XII, 1888 S. 418—444 beschäftigt sich Wagner eingehend mit Gerlands Ansichten. Er bekämpft den von G. vertretenen Dualismus der Erdkunde entschieden. In dem Berichte über die Jahre 1889/91 (geogr. Jahrbuch XIV, 1890/91 S. 371 ff.) kommt Wagner auf diese Frage zurück, indem er nun untersucht, wie sich die Fachleute zu

*) Die Verlagsanstalt F. Hirt, Breslau, hat die nachahmungswerte Einrichtung getroffen, dafs dieser Nachtrag *Kritische Bemerkungen und Vorschläge auf Grund der in Preufsen geltenden Bestimmungen* im Sonderdruck den Käufern der ersten Auflage kostenfrei, soweit der Vorrat reicht, zur Verfügung gestellt wird.

den Ansichten Gerlands in betreff des Verhältnisses der Anthropogeographie (wie man nach Ratzels Vorgang zu sagen sich gewöhnt hat), zur Gesamtwissenschaft gestellt haben. Die Abhandlung, deren Studium wir den Fachgenossen dringend empfehlen, führt im einzelnen den Titel: Über die Stellung der Anthropogeographie; die Anthropogeographie im Rahmen der allgemeinen Erdkunde; die Anthropogeographie im Rahmen der Länderkunde.

Wagner stellt das Ergebnis seiner Betrachtungen in einem Satze der Einleitung zusammen (S. 374 und 375): „Die Abneigung, sich mit den Problemen der historischen Geographie im weitesten Sinne des Wortes zu beschäftigen, hat in den letzten Jahren nicht nur nicht abgenommen, sondern man beginnt sich denselben im Gegenteil wieder mehr zuzuwenden. Bestätigt sich dies, so würde die Zeit der Verkündigung der Erdkunde als reine Naturwissenschaft gleichsam den Höhepunkt jener vornehmlich durch Peschel angeregten Periode intensiver Pflege der physischen Geographie darstellen, und wir würden uns in einer Periode des Rückschlages gegen die zu ausschliefsliche Bevorzugung dieser Richtung befinden.“

Der dualistische Charakter der Erdkunde hat die Methodiker von jeher beschäftigt. Wir haben in früheren Berichten wiederholt Gelegenheit genommen, an der Hand unserer Gewährsmänner den auf starke oder ausschliefsliche Betonung des naturwissenschaftlichen Elementes der Erdkunde gerichteten Ansprüchen entgegenzutreten (Jb. I 248; II B328/9; V, IX 7; VI, IX 7). Die sorgfältigen Untersuchungen Wagners bestätigen die Thatsache, dafs die Auffassung der Erdkunde als reine Naturwissenschaft von den meisten Fachgenossen nicht oder nicht mehr geteilt wird.

Für die Schule ist die Bewegung, welche darauf gerichtet war, die naturwissenschaftliche Seite der Erdkunde in den Vordergrund zu stellen, von grofsem Nutzen gewesen. Denn sie hat der herkömmlichen Auffassung des Gegenteiles, nämlich die Geographie nur als einen untergeordneten Appendix der Geschichte zu betrachten, ein Ende bereitet. Nun aber ist eingetreten, was mit vorausschauendem Blick Staatsminister v. Gofsler andeutete, als er den achten Geographentag zu Berlin mit einer Ansprache einleitete (*Verhandlungen* S. 5): „Vielleicht bewährt sich auch auf diesem Gebiete die in der Geschichte der Wissenschaft oft gemachte Erfahrung, dafs eine zu lange zurückgehaltene Quelle der Forschung mit elementarer Gewalt sich Bahn bricht und ihre Wogen über altangebautes Land ergiefst. Wenn die Wasser aber sich verlaufen haben, zeigt es sich, dafs sie nur neues Land der Kultur gewonnen, das alte indes mit seinem frischen Leben nicht dauernd geschädigt haben.“

Gewifs, die Wasser der rein naturwissenschaftlichen Betrachtung beginnen sich zu verlaufen. Aber neues Kulturland ist der Dürre einseitiger historischer Behandlung abgewonnen worden. Nun wäre es an der Zeit, mit sicheren Strichen die Grenzen des Gebietes der Schulgeographie zu ziehen und aufzuzeigen, welcher Elemente die Erdkunde aus dem Ge-

biete der Naturwissenschaft nicht entbehren kann, aber im steten Hinblick darauf, „dafs die Schule nicht darauf verzichten kann, die Erdoberfläche in Verbindung mit dem Menschen und die Erkenntnis seiner Beziehungen zu der erschaffenen Welt als das letzte Ziel der Geographie zu betrachten“ (Gofsler a. a. O.).

Was wir im ersten Jahresbericht als unmöglich bezeichneten, als der Streit der beiden Richtungen seinem Höhepunkte sich näherte, scheint heute nicht mehr so. Wenn wir damals (Jb. I 248) den Satz schrieben: „für den positiven Inhalt des geographischen Unterrichts fehlt es noch bis heut an einer genauen, allgemein befriedigenden Definition,“ so betrachten wir es jetzt als ein lohnendes Ziel methodischer Forschung, diese Definition zu geben. An trefflichen Vorarbeiten fehlt es nicht.

Der Wunsch, das menschliche Element im Unterricht mehr hervortreten zu lassen, fand Ausdruck in zwei Vorträgen, welche auf dem fünften internationalen Kongrefs der geographischen Wissenschaft zu Bern 189[illegible] gehalten wurden.*) V. v. Haardt forderte die Ethnographie als Bestandteil des geographischen Unterrichts in den Mittelschulen, Oppel-Bremen wünschte die Einführung wirtschaftsgeographischer und entdeckungsgeschichtlicher Karten. Der Vortragende legte von ihm entworfene Wandkarten vor und erläuterte sie.

Das bisher aufgehäufte Material hat der Erörterung über praktische Durchführung bewährter Vorschläge ein ergiebiges Feld geöffnet.

Die Programmarbeit von Vespermann-Hagen, *Wie ist der Lehrstoff in der Erdkunde auf Grund der Lehrpläne von 1892 auf die Klassen VI bis IIb zu verteilen*, können wir übergehen. Sie ist nur eine nach bestimmten Schlagworten geordnete Stoffsammlung. Wenn der Verf. im Quintapensum „im Sinne der Lehrpläne“ die physische und politische Länderkunde getrennt behandelt, so vermögen wir diese Forderung aus den Bestimmungen nicht herauszulesen. Wo die Lehrpläne einer Interpretation bedürfen, wie bei den sehr vorsichtig gehaltenen Bestimmungen über das Kartenzeichnen, begnügt der Verf. sich mit der Wendung S. 6: „Der Lehrer läfst z. B. beim Rhein das Bild des Flusses vor den Augen der Schüler entstehen. Ebenso entsteht das Bild der deutschen Gebirge allmählich vor den Augen der Schüler an der Wand-

*) S. *Verhandlungen* u. s. w. S. 326 ff. und S. 331 ff. Sie enthalten eine grofse Zahl wertvoller Abhandlungen. Die meisten sind natürlich der Erdkunde als Wissenschaft gewidmet. Doch geht der Unterricht nicht leer aus. Wir verweisen noch auf die interessanten Aufsätze, welche die Entwickelung des geographischen Unterrichts in einer Reihe von europäischen Ländern schildern, z. B. annexes No. XV, XVI, XVII, XXV und mémoires No. I—III. Wir können uns nicht versagen, aus einem Vortrage von J. Skott Keltie *geographical progress in England* (ann. XVII) p. 299 folgenden Satz hier wiederzugeben: In all the other countries (d. h. aufser Deutschland) on the European Continent visited by me or from which I obtained information, I found the best teachers took the German method as their model, the maps and text-books used being essentially German.

tafel. Die Schüler zeichnen zuerst Flufsläufe und einzelne Gebirgszüge, später die Hauptflüsse mit den durchgenommenen Nebenflüssen und das Gebirgssystem (in Strichen) nach.“ Mit solchen verworrenen Bemerkungen, dem Ergebnis der ganz flüchtigen Lektüre eines Sonderwerkes, kommt man denn doch nicht weiter.

Ein wesentlich anderes Werk ist das Büchlein von Ebeling-Berlin *Einführung in das Kartenverständnis.* Mit Hilfe der Kenntnis der Metereinteilung, der elementarsten Vorstellungen von einem rechten Winkel und der perspektivischen Zeichnung eines einfachen Körpers wird das Verständnis des Mafsstabes vorbereitet und der Grundrifs des Klassenzimmers und Schulgebäudes entworfen. Die gewonnenen Vorstellungen werden auf den Kartenmafsstab übertragen. Ein lotrecht gestellter Stab dient zur Festlegung der Nord-Südlinie, weiterhin zum Entwurf der einfachen Windrose. Auch das Sternbild des Bären wird beobachtet und der Polarstern aufgefunden. (Als Beobachtungsstation dient eine umgitterte Plattform auf dem Schulgebäude. Die neuerdings erbauten Höheren Bürgerschulen (= Realschulen) Berlins besitzen sämtlich diese Einrichtung, von welcher der Verf. treffend bemerkt, dafs sie nicht warm genug empfohlen werden kann.) Der Gebrauch des Kompasses wird erklärt. Beide Beobachtungen dienen gleichfalls zum Auffinden der Himmelsrichtungen. Mit Hilfe getrockneten Sandes werden die einfachsten Formen der Bodenerhebung veranschaulicht, sodann wird die Darstellung des Terrains durch Höhenschichten und Schraffen erläutert.

Die angeführten Proben werden den Beweis erbringen, dafs der Verf. seine Absicht durchweg mit den einfachsten Mitteln zu erreichen bestrebt ist und sein Lehrziel dem Fassungsvermögen der kleineren Schüler anpafst. Er hält sich in den Grenzen des wirklich Erreichbaren. Dieser Vorzug ist nicht allen, namentlich nicht älteren verwandten Darstellungen nachzurühmen, deren Ziele zu weit gesteckt sind und häufig den Eindruck machen, mehr theoretisch ersonnen als durch die Praxis erprobt zu sein.

Dasselbe Ziel verfolgt Jonas-Oppeln in seiner Programmarbeit *Induktive Heimatkunde,* nur unter anderen Bedingungen. Denn der Verf. geht von den günstigen Verhältnissen einer kleinen Stadt aus. Zunächst werden eine Reihe von Spaziergängen in der Umgebung von Oppeln geschildert, die uns durch die Beschränkung auf das, was die Schüler wirklich sehen und beobachten können, als mustergiltige Beispiele erscheinen, wie solche Wanderungen vorgenommen werden sollen. Gemäfs seiner Auffassung, die in der Einleitung begründet ist, dafs nur solche Kartenskizzen diesen Namen verdienen, „welche auf Grund von Schätzungen und Messungen im Gelände entworfen sind“ (S. 4), läfst der Verf., „nachdem alle Wanderungen noch einmal vorgenommen sind“ (!), zuerst Situationszeichnungen entwerfen, um später zur Darstellung vertikaler Verhältnisse überzugehen.

Dafs diese Versuche aus der Praxis hervorgegangen, also möglich sind, scheint der Verf. glaubhaft darzuthun. Dafs sie aber die günstigsten

äufseren Umstände, namentlich viel, sehr viel Zeit und ein grofses Lehrgeschick erfordern, ist uns unzweifelhaft. Andere Anforderungen sind entschieden zu weitgehend und werden vom Verf. selbst als mehr ideal denn praktisch durchführbar bezeichnet (S. 28). Auch erinnern wir an die Warnung vor systematischen Beobachtungen in den „Bestimmungen“. Bemerkungen, welche der Verf. an die „Globuslehre“ knüpft, sind teilweise treffend, haben aber wohl eine mifsverständliche Auffassung dieser Worte zur Grundlage. Uns scheint die Aufnahme der „Globuslehre“ in das Sextapensum in Anlehnung an die schönen Auseinandersetzungen Böttchers (*Methode* S. 37 f.) erfolgt zu sein, welcher mit Hilfe des Globus auch die unentbehrliche Uebersicht über die gesamte Erdoberfläche vermitteln will. Kann man dem Verf. auch nicht überall beistimmen: seine Arbeit ist das Ergebnis selbständigen Denkens und beachtenswert.

Das im vorjährigen Bericht eingehend gewürdigte Werkchen von Hauptmann Rott, *Heimatkunde*, liegt in zweiter unverändeter Auflage vor.

Das klassische Werk von Finger, *Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim a. d. Bergstrafse* ist nach dem Tode des Verfassers von Matzat in 7. Auflage neu herausgegeben worden. Pietätvoll, aber in diesem Falle dem Werte des Buches angemessen, hat der Bearbeiter abweichende Ansichten nur in kurzen Anmerkungen wiedergegeben. Finger hat die Heimatkunde als Grundlage des gesamten Anschauungsunterrichts behandelt, wenn das Erdkundliche auch überwiegt.

Übungen im Kartenlesen nennt sich eine Aufgabensammlung für höhere Schulen von Hözel-Dresden. Sie besteht aus 1507 Fragen über alle Teile der Erde, Europa ausgeschlossen, welches in einem zweiten Hefte behandelt werden soll. Als Proben mögen einige Fragen über Indien dienen; n. 291: „welcher Flufs scheidet das Vindhya-Gebirge vom Innern des Dekan?“ n. 293: „was für Klima wird Indien auf Grund seiner mathematischen Lage haben?“ n. 294: „welche Verhältnisse der Bodengestaltung tragen zur Steigerung der Eigenschaften desselben bei?“ usw. Zur Beantwortung ist in erster Linie der Debessche Atlas bestimmt. Das ist ein erheblicher Fortschritt gegen ein ähnliches Unternehmen, das von uns Jb. IV, IX 10 besprochen wurde, wo ein Leitfaden „ausgeschlachtet“ worden war. Gleichwohl sieht man nicht recht, welchen Zweck der Verf. mit seinem Unternehmen verfolgt. Der Lehrer wird und soll ein solch[es] Hilfsmittel entbehren können. Für die häusliche Präparation der Schül[er] wäre es von Nutzen. Hat aber ein solches Buch jemals Aussicht ei[n]geführt zu werden? Wohin kommen wir, wenn die Sitte sich einbürgerte — auch in anderen Unterrichtszweigen —, dafs der Schüler die Fragen d[es] Lehrers vorher gedruckt in die Hand bekommt? Wir sehen in de[m] Unternehmen einen zwar gut gemeinten, doch im ganzen verfehlte[n] Versuch.

Trotzdem so viel über das Zeichnen geschrieben worden ist, werd[en]

ihm immer noch neue Untersuchungen gewidmet. Die Programmarbeit von Scholz-Neustadt O.-S., welche ausgesprochen dem Lehmannschen Werke folgt, bietet dem Kenner der Litteratur kaum etwas Neues. Seinen Standpunkt giebt der Verf. in folgenden Sätzen an: „Nicht alles, was durchgenommen oder vom Lehrer gezeichnet wird, braucht vom Schüler gezeichnet zu werden. Was der Schüler zeichnet, mufs vom Lehrer erst gezeichnet sein. — Das Kartenzeichnen ist als Ergänzung der beschreibenden Methode anzusehen.“

Eine Reihe recht ansprechender Kartenskizzen hat Mausser-Wien mit Hilfe einfacher geometrischer Figuren und weniger verbindender Hilfslinien hergestellt. In der Einleitung „Wie ist bei der Anfertigung von Kartenskizzen in der Schule vorzugehen?“ wird das Verfahren geschildert. Auch wer nicht alles zeichnen lassen will, wird in dem Werkchen manche wertvolle Winke finden.

Ein ganz stümperhaftes Machwerk sind die *Kartenskizzen* von Meinzer-Karlsruhe, denn die Kenntnisse des Verf. von wichtigen Gebirgszügen sind absolut mangelhaft. So entstehen völlige Zerrbilder.

Die Namenkunde hat in neuerer Zeit mehrfache Bearbeitungen gefunden. Zwei Kompendien von Coordes und Gelhorn haben wir früher schon besprochen (Jb. III B227, IV, IX 10). Beide geben die Namen in alphabetischer Reihenfolge. Einen anderen Weg hat Ganzenmüller eingeschlagen. Proben veröffentlichte er bereits ZSchG. X 97 und XI 1. Jetzt liegt seine *Erklärung geographischer Namen nebst Anleitung zur richtigen Aussprache* vollständig vor. Der Stoff ist nach Ländern geordnet. Kurze Anweisungen für Aussprache und Betonung gehen jeder Landessprache voran. Dann folgen die wichtigsten Haupt- und Eigenschaftswörter, aus denen sich die geographischen Namen des Landes zusammensetzen; darauf die Namen mit ihrer Übersetzung. Wo Namen aus einem anderen Sprachgebiet in das der Landessprache hineingreifen, wie z. B. in Frankreich solche aus dem Griechischen, Keltischen und Lateinischen, werden auch diese in derselben Weise behandelt. Die geschichtlich zu erklärenden Namen werden natürlich nicht übergangen. Ganzenmüllers Arbeit ist ein Beitrag zur Methodik. Denn es empfiehlt sich in der That, sich nicht nur mit der Erklärung der gerade aufstofsenden Namen zu begnügen, sondern der Durchnahme jedes Landes eine kurze Besprechung der Nomenklatur voranzuschicken. Die Schüler werden so zur Selbstthätigkeit angeregt und in vielen Fällen richtige Aussprache und Erklärung selbst finden.

II. Lehr- und Hilfsmittel.

Bezüglich der **Karten und Atlanten** gilt auch für das Berichtsjahr die im letzten Referate ausgesprochene Ansicht: die vorhandenen Ergebnisse der wetteifernden Bemühungen der Verlagsanstalten haben zur Zeit einen Stillstand der Produktion herbeigeführt.

Die Beliebtheit der Debesschen Atlanten (s. unten) läfst es wünschenswert erscheinen, korrespondierende Wandkarten zu besitzen. Den beiden Debesschen Schulwandkarten des Deutschen Reiches reiht sich nun auch eine *Physikalisch-politische Schulwandkarte von Europa* an. Das physikalische Bild herrscht vor; die politischen Verhältnisse sind durch ein gemäfsigtes rotes Grenzkolorit bezeichnet. Die Schrift ist so gehalten, dafs sie nur dem Lehrer lesbar ist, für den Schüler die Karte stumm bleibt. Sonst herrscht völlige Übereinstimmung mit der Atlaskarte.

Die geologische Schulwandkarte Deutschlands von Mohr und Bamberg, derer wir in Jb. IV, IX 13 als wertvolles Hilfsmittel gedacht, liegt jetzt in zweiter revidierter Auflage vor. Die Thatsache, dafs in besseren Schulatlanten sich ähnliche Karten finden, macht die Darstellung auf einer allen Schülern gleichzeitig zugänglichen Wandkarte nicht überflüssig.

Langs *Erdkarte in Merkators Projektion zur Übersicht der politischen Besitzverhältnisse und des Weltverkehrs* ist für Schulzwecke zu fein in der Darstellung gehalten.

. Die aufserordentliche Verbreitung des „grofsen Debes“ spricht sich in den zahlreichen Auflagen aus. Seit wir ihn im Jb. I 256 zuerst erwähnten, ist in jedem Jahre eine neue erschienen. Bis zur neunten aus dem Jahre 1891 blieb die Zahl der Karten unverändert., Jetzt in der 11. Aufl. ist sie auf 63 Haupt- und 37 Nebenkarten gestiegen. Neu sind die Karten der deutschen Kolonieen in Afrika, im Stillen Ozean und eine Karte der Schweiz.

Sydow-Wagner liegt bereits in der fünften Auflage vor.

Ed. Gaeblers *Neuer Handatlas über alle Teile der Erde* ist nicht für die Schule, sondern das Haus bestimmt. Stoffreichtum und gute Ausführung sollten mit einem geringen Preise (4 Mk.) vereinigt werden. Diesem Zwecke entsprechend ist das politische und Verkehrselement besonders berücksichtigt worden. Das in dem Gaeblerschen Institut seit längerer Zeit mit Glück durchgeführte Prinzip, in Nebenkarten einzelne Gebiete zu individualisieren, ist auch hier nicht aufgegeben und in dem Anhang, den Darstellungen deutscher Städte mit ihren näheren Umgebungen, noch weiter ausgebildet.

Im Berichte des Vorjahres erwähnten wir lobend Hartlebens *Universalatlas*. Ein Auszug aus ihm ist der *Kleine Handatlas* desselben Verlegers, welcher bis auf die Reichhaltigkeit die Vorzüge des ersteren teilt, aber nur halb so viel kostet. Gleichwohl würden wir den gröfseren vorziehen.

R. Andrees bekannter und weit verbreiteter *Allgemeiner Handlas* erscheint nunmehr in dritter Auflage, welche von den früheren zuchst äufserlich darin abweicht, dafs er nur einseitig bedruckte Kartenitter enthält. Recht wertvoll sind die ganz neuen Karten der preufsihen Provinzen und deutschen Länder auf Doppelseiten, die ein sehr iches Material enthalten.

Den Unterschied zwischen dem Andreeschen und Hartlebenschen iternehmen möchten wir dahin kennzeichnen, dafs jener ein Nachschlageerk ist, während dieser durch seine stärkere Betonung des allgemeinysischen und historischen Elementes mehr dem Studium der Gesamtdkunde entgegenkommt.

Die zahlreichen Karten, welche eine Zierde von Meyers Konvertionslexikon bilden, sind zu einem Atlas vereinigt worden. Beibehalten t das Format des Hauptwerkes. Die Karten selbst haben entsprechende mänderungen und Verbesserungen erfahren Das bequeme Format, die enauigkeit und der Stoffreichtum werden dem Atlas als Nachschlagebuch ele Freunde erwerben.

Der *Deutsche Kolonialatlas* von Langhans beabsichtigt nicht nur ; Karten der deutschen Schutzgebiete in Afrika und Ozeanien zu geben, ndern auch eine Darstellung der deutschen Siedlungen auf der ganzen de. Auch der deutsche Handel und Verkehr im Mittelalter und in der uzeit werden in eigenen Karten berücksichtigt. Zahlreiche Nebenkarten nen der näheren Erläuterung. Die uns vorliegenden Lieferungen lassen tennen, mit welcher Sorgfalt der hochinteressante, aber schwierige Stoff handelt ist. Vollendet wird der Atlas ein sehr wertvoller Beitrag zur schichte der Entwickelung des Deutschtums bilden.

Eine Mittelstellung zwischen Wand- und Handkarten nehmen die emmingschen *Generalkarten* ein. Der grofse Mafsstab gestattet die iedergabe von topischen Einzelheiten, die auf einer Atlaskarte keinen itz finden können. Die Terraindarstellung leidet jedoch darunter nicht. sammengelegt bieten sie ein mäfsiges Oktavformat. Zu Orientierungsecken eignen sie sich vorzüglich. Dabei ist der Preis, meist nur Mk., ein sehr niedriger. Uns liegen diesmal Afrika und das Königreich chsen vor.

Die sportliche Bedeutung, welche die Strecke Wien-Berlin in neuster it gewonnen hat, trägt nun auch kartographisch ihre Früchte. Im Verge von M. Möller ist eine Routenkarte erschienen mit nebenlaufendem ofil, welche ein vorzügliches Strafsenbild liefert.

Die weltbekannten Hölzelschen geographischen Charakterbilder d durch ein zweites Supplement vermehrt worden, Reine auf den foten und den Mont Perdu nebst dem Cirkusthal von Gavarnie darllend. Die etwas verbrauchte Wendung, dafs zum Lobe eines Unterhmens Neues nicht mehr gesagt werden kann, findet bei diesen neuen ilzelschen Bildern ihre richtige Stätte.

Ein neues Unternehmen ist das von A. Geistbeck *Geographische*

Landschafts- und Städtebilder von Deutschland und Europa. Im Format übertreffen diese Bilder die vorerwähnten um ein bedeutendes (1,07 : 0,76 m), an künstlerischer Ausführung stehen sie hinter ihnen zurück, freilich sind sie auch nur halb so teuer (2 Mk.). Der Eindruck ist ein guter, die Fernwirkung stets gelungen. Der Stoff der Bilder ist mit Verständnis ausgesucht und, soweit wir die beiden Sammlungen übersehen, eine Ergänzung zu den Hölzelschen Typen. Beide Serien ergänzen sich also und können sehr gut nebeneinander gebraucht werden. Anstalten mit beschränkten Mitteln sei Geistbecks Sammlung besonders empfohlen. Der Verf. giebt auch zu jeder Gruppe einen Text, der eine recht umfassende Charakteristik der dargestellten Gebiete enthält.

Weitaus die meisten **Lehrbücher** schliefsen sich in ihrer Disposition nicht der Stoffverteilung auf den Schulen an. Es war dies auch kaum möglich, da auf den preufsischen (auch den meisten anderen deutschen) Lehranstalten bis vor kurzem in diesem Punkte so grofse Mannigfaltigkeit herrschte, dafs es vergeblich gewesen wäre, den Gang des Lehrbuches mit dem des Unterrichtes in Übereinstimmung zu bringen.

Seit dem Vorjahre trat die bekannte Änderung ein und mit ihr eine Umgestaltung der Lehrbücher. Die stets rührige Verlagsanstalt von F. Hirt erscheint mit einer Ausgabe D ihrer bekannten Lehrbücher auf dem Plane, welche in 6 kleinen Heften den Lehrstoff der einzelnen Klassen behandeln soll. Heft 6, das Sextapensum, ist für den Lehrer bestimmt. Uns liegen Heft 1 und 2 vor; der Quinta- und Quartastoff. Die Grundlage der alten v. Seydlitzschen *Geographie* ist beibehalten: Orographie von der Hydrographie getrennt, beide von der Staatenkunde. Dafs wir bei der Durchnahme dieses Prinzip nicht empfehlen, haben wir früher wiederholt ausgesprochen. Die Einführung in das Verständnis des Reliefs, des Globus und der Karte scheint uns recht angemessen. Die beliebte Bilderbeigabe fehlt auch hier natürlich nicht; eigentliche Karten sind in diesen beiden Heften fortgelassen und mit Recht; der Atlas ist durch sie nicht zu ersetzen.

Den neuen Bestimmungen entspricht auch Kirchhoffs *Erdkunde für Schulen*, I. Teil: Unterstufe; II. Teil: Mittel- und Oberstufe. Der erstere umfafst den Quintastoff, also Deutschland. Vorangehen „zum Zwecke der Wiederholung“ aus dem Sextapensum: Vorbegriffe, Globuslehre usw. An den beiden Zeichnungen eines Massen- und Kettengebirges nimmt die Kritik in der ZSchG. XIV, 57 mit Recht Anstofs. Man versteht nicht, wie diese Darstellungen in ein solches Buch hineinkommen. Der Hauptteil ist durchaus nach den wohlbekannten Grundsätzen des Verfassers der „Schulgeographie“ behandelt: gedrängte, inhaltreiche, stets anschauliche Darstellung; Zusammenfassung des Stoffes nach natürlichen Gebieten. Von der Mittel- und Oberstufe gilt das Gleiche. Eins fällt aber sofort auf; Kirchhoff, der sich früher gegen die historische Seite der Erdkunde ziemlich ablehnend verhielt, hat das geschichtliche Element jetzt ganz anders berücksichtigt. Wir irren kaum, wenn wir auch hierin ein

Symptom des von Wagner geschilderten Umschwunges erblicken. In seiner jetzigen Gestalt, noch mehr als früher, ist Kirchhoffs Erdkunde nach unserer Auffassung das beste Schulbuch.

Nicht als Schulbuch, sondern als Anweisung für den Lehrer hat Dronke *Besondere und allgemeine physikalische Erdkunde von Deutschland* behandelt, wie sie den Lehrplänen entsprechend in V und IIIa durchgenommen werden soll. Der Titel des Buches ist nicht glücklich gewählt. Dafs wichtige Begriffe der allgemeinen physischen Erdkunde an Beispielen erörtert werden, also dem Lehrgange eingefügt sind und nicht getrennt besprochen werden, ist ein Vorzug des Buches. Dagegen bedauern wir in solcher Darstellung die Trennung der Orographie von der Hydrographie. So kommt es, dafs ein geschlossenes Gebiet wie das Rheinthal zweimal behandelt werden mufs (S. 16, 17 und 43). Einzelnes ist ungenau. Der Weichseldurchbruch bei Neufähr ist keineswegs durch Deichbauten verstopft (S. 42); der Satz „die Bewohner der Sudeten sind meist arme fleifsige Weber" entspricht nicht den Verhältnissen.

Das *Lehrbuch der Geographie* von Baenitz und Kopka, in dritter Auflage neu bearbeitet von Petzold, verzichtet darauf, sich genau den neuen Bestimmungen anzuschliefsen. Eigentümlich sind dem Buche zahlreiche Karten in Buntdruck und viele aus anderen Werken übernommene gute Landschaftsbilder. Die letzteren sind sehr dankenswert, die Karten halten wir für überflüssig. Sonst unterscheidet sich das Buch nicht von dem Gros ähnlicher Hilfsmittel.

Nieberdings *Leitfaden* zeigt in 21. Auflage, bearbeitet von Richter, gröfsere Betonung des historischen Elementes. Die physische Landeskunde Deutschlands ist mit der Mitteleuropas verbunden. Die politischen Gebiete sind aber jedesmal auch nach ihren physischen Bedingungen kurz charakterisiert. Doch wozu diese doppelte Arbeit?

Pütz' *Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen und zum Selbstunterrichte*, in den neueren Auflagen von Behr bearbeitet, liegt in 15. Aufl. vor. Unser Urteil im Jb. III B232, dafs die Vorzüge, welche einst den Wert des Buches begründeten, Gemeingut der besseren Lehrbücher geworden sind, bleibt bestehen. Bei der festen Ordnung, welche die neuen Lehrpläne der gröfseren Staaten Deutschlands auch dem erdkundlichen Unterricht gegeben haben, müssen wir doch die Frage aufwerfen, welches Bedürfnis befriedigen jetzt diese ohne Rücksicht auf einen Lehrplan angelegten Bücher, zumal wenn sie auf den Gebrauch in den oberen Klassen zugeschnitten sind, wo der erdkundliche Unterricht (leider!) überall beschränkt worden ist?

Die praktische Gestalt, welche M. Geistbeck seinen Büchern zu geben weifs, hat bewirkt, dafs sein mehrfach schon von uns erwähnter *Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie* bereits in 12. Auflage erschienen ist.

Ein eigenartiges Werkchen ist die *Geologie* von P. Gander, ein Leitfaden für höhere Lehranstalten. Der sehr belesene Verfasser hebt

in geschickter Weise alle Punkte hervor, in denen die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung mit der biblischen Tradition sich in Übereinstimmung befinden. Nicht minder geschickt benutzt er Widersprüche oder Meinungsverschiedenheiten hervorragender Vertreter der Geologie, überall unter Anführung wörtlicher Citate, um die Resultate der modernen Forschung zu erschüttern.

Ein Buch, das seit seinem ersten Erscheinen viele Nachahmer gefunden hat, Pütz' *Vergleichende Erd- und Völkerkunde* ist im Berichtsjahre in durchgreifender Neubearbeitung durch A. Auler in 3. Auflage erschienen. Es giebt ja Fachgenossen, welche solchen Charakterbildern, selbst wenn sie, wie im vorliegenden Werke, den besten Quellen entnommen sind, die Daseinsberechtigung abstreiten und auf die Originale verweisen. Hier gilt aber das Wort: Das Bessere soll nicht der Feind des Guten sein. Ferner, wem ist Pencks klassisches Werk, Das Deutsche Reich, gleich zur Hand, anderer Schriften von lokaler Bedeutung, aber nicht minder wertvoller Art, zu geschweigen? Und wenn eklektische Werke von einem Manne geschaffen werden, der für die Bearbeitung des naturkundlichen und menschlichen Elementes der Geographie eine Befähigung mitbringt, wie der erste Herausgeber, so wollen wir uns den Genufs an solchen Büchern nicht durch theoretische Erwägungen verkümmern lassen. In der Hand des Lehrers wie der reiferen Schüler (als Privatlektüre) ist die vergleichende Erd- und Völkerkunde von gleichem Werte.

Die kleinen *Charakterbilder* von Buchholz, über welche wir das früher geäufserte Urteil (Jb. I, 261) nicht einschränken, liegen jetzt in zweiter Auflage vollständig vor.

Ein älteres Werk, A. Balbis *Allgemeine Erdbeschreibung* erscheint in 8. Auflage bearbeitet von F. Heiderich in neuer Gestalt. Die rasche Ausdehnung unseres Wissens stellt an die genaue und erschöpfende Bearbeitung eines so vielgestaltigen Stoffes wie eine Erdbeschreibung sehr hohe Anforderungen. Soweit wir sehen, ist ihnen aber genügt; und die Mittel einer grofsen Verlagsanstalt, wie die von Hartleben, gestatten das Werk auch äufserlich mit den besten (meist nach Photographieen angefertigten) Illustrationen und zahlreichen Karten, die an Zahl denen eines mittleren Atlasses gleichkommen, auszurüsten. Populär und dennoch wissenschaftlich zu sein, ist eine Kunst, die uns Deutschen bis vor kurzem nur selten auszuüben gelang. Wir wünschen dem Werk in Familien und Schulbibliotheken weite Verbreitung.

Die bekannten *Geographisch-statistischen Tabellen* von Otto Hübner, herausgegeben von Juraschek, werden in jedem Jahre revidiert; im Berichtsjahre erschien die 41. Ausgabe (s. Jb. VI, IX 14).

Das Jahr 1892 hat natürlich die Columbuslitteratur stark bereichert. Eine annähernd vollständige Bearbeitung derselben liegt natürlich nicht im Plane der „Jahresberichte“. Die Bedeutung des trefflichen Werkes von Ruge *Christoph Columbus* ist anderweitig genugsam ge-

würdigt worden. Wir beschränken uns hier auf einige kleinere kritische Arbeiten.

Rein in *Columbus und seine vier Reisen nach dem Westen* verwertet ein Wissen, das er sich durch mehrfache Reisen in Spanien erworben hat. Auf Grund der besten Quellen giebt er eine kritische Darstellung des Lebens und der Reisen des Entdeckers. Sechs Monographieen über die Natur und hervorragende Erzeugnisse Spaniens bilden den zweiten Teil des Buches.

Eine kleine, doch sehr anregende Schrift ist *Columbus und die Erweiterung des geographisch-kosmischen Horizontes* von S. Günther. Sie beschäftigt sich mit der wissenschaftlichen Bedeutung des Entdeckers und gipfelt in dem Satze: „Columbus war mit gelehrtem Wissen weit genug erfüllt, um die für die Ausführung seiner Absichten sprechenden litterarischen Momente sammeln und durch deren richtige Betonung seinen Gegnern imponieren zu können; auch war seine mit scharfer Auffassungsgabe gepaarte Bildung ausreichend, um sich für die Erdkunde in mehr denn einer Beziehung sehr verdient zu machen. Ein eigentlicher Gelehrter war er nicht, beanspruchte es auch nicht zu sein, und wäre er ein solcher gewesen, so hätten auch bei höchst gespannter Energie berechtigte Zweifel seinen Wagemut derart lähmen müssen, dafs er alles, nur nicht der Entdecker eines neuen Erdteiles hätte werden können.“

Wetzels *Columbus*, eine Schrift für die Jugend, ist im Text angemessen gehalten, aber mit so spottschlechten Illustrationen ausgestattet, dafs wir das Buch nicht empfehlen können.

Zur Columbus-Litteratur rechnen wir auch Cronau *Amerika*, dessen ersten Band wir bereits im Bericht des Vorjahres (IX 16) anerkennend erwähnten. Der zweite führt die Entdeckungsgeschichte bis auf die neuesten Zeiten fort. Kritische Sichtung des Stoffes, anschauliche Schilderung und gute Illustrationen sind Vorzüge auch dieses Bandes. Für Lehrer- und Schülerbibliotheken empfehlen wir das Werk dringend.

Wie in früheren Jahren wollen wir auch diesmal einiger **Monographieen** gedenken, die, wenn auch im losen Zusammenhang mit dem Unterrichte, dieser Verbindung doch nicht ganz entbehren. Vor allem lenken wir die Aufmerksamkeit der Fachgenossen auf die wohlfeile Ausgabe von Fontanes *Wanderungen durch die Mark*. In der Verschmelzung des landschaftlichen mit dem historischen und kulturgeschichtlichen Elemente besitzt Fontane eine nur von wenigen Autoren geteilte Meisterschaft. In keiner Schülerbibliothek einer märkischen höheren Lehranstalt sollte dies Werk fehlen und bei Prämienverteilung verdient es besondere Berücksichtigung.

Was Fontane für die Mark, scheint Trinius in seinem *Alldeutschland in Wort und Bild* für das gesamte Vaterland durchführen zu wollen. Die uns vorliegenden Hefte, welche ohne geographische Reihenfolge den Teutoburger Wald, die Hohe Rhön, das Fichtelgebirge, den Spreewald schildern, legen Zeugnis ab von dem auch in früheren Schriften bewiesenen

biete der Naturwissenschaft nicht entbehren kann, aber im steten Hinblick darauf, „dafs die Schule nicht darauf verzichten kann, die Erdoberfläche in Verbindung mit dem Menschen und die Erkenntnis seiner Beziehungen zu der erschaffenen Welt als das letzte Ziel der Geographie zu betrachten“ (Gofsler a. a. O.).

Was wir im ersten Jahresbericht als unmöglich bezeichneten, als der Streit der beiden Richtungen seinem Höhepunkte sich näherte, scheint heute nicht mehr so. Wenn wir damals (Jb. I 248) den Satz schrieben, „für den positiven Inhalt des geographischen Unterrichts fehlt es noch bis heut an einer genauen, allgemein befriedigenden Definition,“ so betrachten wir es jetzt als ein lohnendes Ziel methodischer Forschung, diese Definition zu geben. An trefflichen Vorarbeiten fehlt es nicht.

Der Wunsch, das menschliche Element im Unterricht mehr hervortreten zu lassen, fand Ausdruck in zwei Vorträgen, welche auf dem fünften internationalen Kongrefs der geographischen Wissenschaft zu Bern 1891 gehalten wurden.*) V. v. Haardt forderte die Ethnographie als Bestandteil des geographischen Unterrichts in den Mittelschulen, Oppel-Bremen wünschte die Einführung wirtschaftsgeographischer und entdeckungsgeschichtlicher Karten. Der Vortragende legte von ihm entworfene Wandkarten vor und erläuterte sie.

Das bisher aufgehäufte Material hat der Erörterung über praktische Durchführung bewährter Vorschläge ein ergiebiges Feld geöffnet.

Die Programmarbeit von Vespermann-Hagen, *Wie ist der Lehrstoff in der Erdkunde auf Grund der Lehrpläne von 1892 auf die Klassen VI bis IIb zu verteilen*, können wir übergehen. Sie ist nur eine nach bestimmten Schlagworten geordnete Stoffsammlung. Wenn der Verf. im Quintapensum „im Sinne der Lehrpläne“ die physische und politische Länderkunde getrennt behandelt, so vermögen wir diese Forderung aus den Bestimmungen nicht herauszulesen. Wo die Lehrpläne einer Interpretation bedürfen, wie bei den sehr vorsichtig gehaltenen Bestimmungen über das Kartenzeichnen, begnügt der Verf. sich mit der Wendung S. 6: „Der Lehrer läfst z. B. beim Rhein das Bild des Flusses vor den Augen der Schüler entstehen. Ebenso entsteht das Bild der deutschen Gebirge allmählich vor den Augen der Schüler an der Wand

*) S. *Verhandlungen* u. s. w. S. 326 ff. und S. 331 ff. Sie enthalten ei[n]e grofse Zahl wertvoller Abhandlungen. Die meisten sind natürlich der Erdkun[de] als Wissenschaft gewidmet. Doch geht der Unterricht nicht leer aus. W[ir] verweisen noch auf die interessanten Aufsätze, welche die Entwickelung [des] geographischen Unterrichts in einer Reihe von europäischen Ländern schild[ern] z. B. annexes No. XV, XVI, XVII, XXV und mémoires No. I—III. Wir kön[nen] uns nicht versagen, aus einem Vortrage von J. Skott Keltie *geograp[hical] progress in England* (ann. XVII) p. 299 folgenden Satz hier wiederzuge[ben]: In all the other countries (d. h. aufser Deutschland) on the European Cont[inent] visited by me or from which I obtained information, I found the best tea[chers] took the German method as their model, the maps and text-books used [were] essentially German.

'afel. Die Schüler zeichnen zuerst Flufsläufe und einzelne Gebirgszüge, päter die Hauptflüsse mit den durchgenommenen Nebenflüssen und das łebirgssystem (in Strichen) nach.“ Mit solchen verworrenen Bemerkungen, lem Ergebnis der ganz flüchtigen Lektüre eines Sonderwerkes, kommt ıan denn doch nicht weiter.

Ein wesentlich anderes Werk ist das Büchlein von Ebeling-Berlin *Einführung in das Kartenverständnis.* Mit Hilfe der Kenntnis der Metereinteilung, der elementarsten Vorstellungen von einem rechten Winkel ınd der perspektivischen Zeichnung eines einfachen Körpers wird das Verständnis des Mafsstabes vorbereitet und der Grundrifs des Klassenzimmers und Schulgebäudes entworfen. Die gewonnenen Vorstellungen werden auf den Kartenmafsstab übertragen. Ein lotrecht gestellter Stab dient zur Festlegung der Nord-Südlinie, weiterhin zum Entwurf der einfachen Windrose. Auch das Sternbild des Bären wird beobachtet und der Polarstern aufgefunden. (Als Beobachtungsstation dient eine umgitterte Plattform auf dem Schulgebäude. Die neuerdings erbauten Höheren Bürgerschulen (= Realschulen) Berlins besitzen sämtlich diese Einrichtung, von welcher der Verf. treffend bemerkt, dafs sie nicht warm genug empfohlen werden kann.) Der Gebrauch des Kompasses wird erklärt. Beide Beobachtungen dienen gleichfalls zum Auffinden der Himmelsrichtungen. Mit Hilfe getrockneten Sandes werden die einfachsten Formen der Bodenerhebung veranschaulicht, sodann wird die Darstellung des Terrains durch Höhenschichten und Schraffen erläutert.

Die angeführten Proben werden den Beweis erbringen, dafs der Verf. seine Absicht durchweg mit den einfachsten Mitteln zu erreichen bestrebt ist und sein Lehrziel dem Fassungsvermögen der kleineren Schüler anpafst. Er hält sich in den Grenzen des wirklich Erreichbaren. Dieser Vorzug ist nicht allen, namentlich nicht älteren verwandten Darstellungen nachzurühmen, deren Ziele zu weit gesteckt sind und häufig den Eindruck machen, mehr theoretisch ersonnen als durch die Praxis erprobt zu sein.

Dasselbe Ziel verfolgt Jonas-Oppeln in seiner Programmarbeit *Induktive Heimatkunde,* nur unter anderen Bedingungen. Denn der Verf. geht von den günstigen Verhältnissen einer kleinen Stadt aus. Zunächst werden eine Reihe von Spaziergängen in der Umgebung von Oppeln geschildert, die uns durch die Beschränkung auf das, was die Schüler wirklich sehen und beobachten können, als mustergiltige Beispiele erscheinen, wie solche Wanderungen vorgenommen werden sollen. Gemäfs seiner Auffassung, die in der Einleitung begründet ist, dafs nur solche Kartenskizzen diesen Namen verdienen, „welche auf Grund von Schätzungen und Messungen im Gelände entworfen sind“ (S. 4), läfst der Verf., „nachdem alle Wanderungen noch einmal vorgenommen sind“ (!), zuerst Situationszeichnungen entwerfen, um später zur Darstellung vertikaler Verhältnisse überzugehen.

Dafs diese Versuche aus der Praxis hervorgegangen, also möglich sind, scheint der Verf. glaubhaft darzuthun. Dafs sie aber die günstigsten

äufseren Umstände, namentlich viel, sehr viel Zeit und ein grofses Lehrgeschick erfordern, ist uns unzweifelhaft. Andere Anforderungen sind entschieden zu weitgehend und werden vom Verf. selbst als mehr ideal denn praktisch durchführbar bezeichnet (S. 28). Auch erinnern wir an die Warnung vor systematischen Beobachtungen in den „Bestimmungen". Bemerkungen, welche der Verf. an die „Globuslehre" knüpft, sind teilweise treffend, haben aber wohl eine mifsverständliche Auffassung dieser Worte zur Grundlage. Uns scheint die Aufnahme der „Globuslehre" in das Sextapensum in Anlehnung an die schönen Auseinandersetzungen Böttchers (*Methode* S. 37 f.) erfolgt zu sein, welcher mit Hilfe des Globus auch die unentbehrliche Uebersicht über die gesamte Erdoberfläche vermitteln will. Kann man dem Verf. auch nicht überall beistimmen: seine Arbeit ist das Ergebnis selbständigen Denkens und beachtenswert.

Das im vorjährigen Bericht eingehend gewürdigte Werkchen von Hauptmann Rott, *Heimatkunde*, liegt in zweiter unveränderter Auflage vor.

Das klassische Werk von Finger, *Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim a. d. Bergstrafse* ist nach dem Tode des Verfassers von Matzat in 7. Auflage neu herausgegeben worden. Pietätvoll, aber in diesem Falle dem Werte des Buches angemessen, hat der Bearbeiter abweichende Ansichten nur in kurzen Anmerkungen wiedergegeben. Finger hat die Heimatkunde als Grundlage des gesamten Anschauungsunterrichts behandelt, wenn das Erdkundliche auch überwiegt.

Übungen im Kartenlesen nennt sich eine Aufgabensammlung für höhere Schulen von Hözel-Dresden. Sie besteht aus 1507 Fragen über alle Teile der Erde, Europa ausgeschlossen, welches in einem zweiten Hefte behandelt werden soll. Als Proben mögen einige Fragen über Indien dienen; n. 291: „welcher Flufs scheidet das Vindhya-Gebirge vom Innern des Dekan?" n. 293: „was für Klima wird Indien auf Grund seiner mathematischen Lage haben?" n. 294: „welche Verhältnisse der Bodengestaltung tragen zur Steigerung der Eigenschaften desselben bei?" usw. Zur Beantwortung ist in erster Linie der Debessche Atlas bestimmt. Das ist ein erheblicher Fortschritt gegen ein ähnliches Unternehmen, das von uns Jb. IV, IX 10 besprochen wurde, wo ein Leitfaden „ausgeschlachtet" worden war. Gleichwohl sieht man nicht recht, welchen Zweck der Verf. mit seinem Unternehmen verfolgt. Der Lehrer wird und soll ein solches Hilfsmittel entbehren können. Für die häusliche Präparation der Schüler wäre es von Nutzen. Hat aber ein solches Buch jemals Aussicht eingeführt zu werden? Wohin kommen wir, wenn die Sitte sich einbürgerte — auch in anderen Unterrichtszweigen —, dafs der Schüler die Fragen des Lehrers vorher gedruckt in die Hand bekommt? Wir sehen in dem Unternehmen einen zwar gut gemeinten, doch im ganzen verfehlten Versuch.

Trotzdem so viel über das Zeichnen geschrieben worden ist, werden

n immer noch neue Untersuchungen gewidmet. Die Programmarbeit
n Scholz-Neustadt O.-S., welche ausgesprochen dem Lehmannschen
erke folgt, bietet dem Kenner der Litteratur kaum etwas Neues. Seinen
ndpunkt giebt der Verf. in folgenden Sätzen an: „Nicht alles, was
rchgenommen oder vom Lehrer gezeichnet wird, braucht vom Schüler
zeichnet zu werden. Was der Schüler zeichnet, mufs vom Lehrer erst
zeichnet sein. — Das Kartenzeichnen ist als Ergänzung der beschreibenden
thode anzusehen."

Eine Reihe recht ansprechender Kartenskizzen hat Mausser-Wien
t Hilfe einfacher geometrischer Figuren und weniger verbindender
lfslinien hergestellt. In der Einleitung „Wie ist bei der Anfertigung
n Kartenskizzen in der Schule vorzugehen?" wird das Verfahren ge-
nildert. Auch wer nicht alles zeichnen lassen will, wird in dem
erkchen manche wertvolle Winke finden.

Ein ganz stümperhaftes Machwerk sind die *Kartenskizzen* von
einzer-Karlsruhe, denn die Kenntnisse des Verf. von wichtigen Gebirgs-
gen sind absolut mangelhaft. So entstehen völlige Zerrbilder.

Die Namenkunde hat in neuerer Zeit mehrfache Bearbeitungen ge-
nden. Zwei Kompendien von Coordes und Gelhorn haben wir früher
hon besprochen (Jb. III B227, IV, IX 10). Beide geben die Namen
alphabetischer Reihenfolge. Einen anderen Weg hat Ganzenmüller ein-
schlagen. Proben veröffentlichte er bereits ZSchG. X 97 und XI 1.
tzt liegt seine *Erklärung geographischer Namen nebst Anleitung zur
chtigen Aussprache* vollständig vor. Der Stoff ist nach Ländern
ordnet. Kurze Anweisungen für Aussprache und Betonung gehen jeder
andessprache voran. Dann folgen die wichtigsten Haupt- und Eigen-
haftswörter, aus denen sich die geographischen Namen des Landes zu-
mmensetzen; darauf die Namen mit ihrer Übersetzung. Wo Namen
ıs einem anderen Sprachgebiet in das der Landessprache hineingreifen,
ie z. B. in Frankreich solche aus dem Griechischen, Keltischen und
ateinischen, werden auch diese in derselben Weise behandelt. Die ge-
hichtlich zu erklärenden Namen werden natürlich nicht übergangen.
anzenmüllers Arbeit ist ein Beitrag zur Methodik. Denn es empfiehlt
ch in der That, sich nicht nur mit der Erklärung der gerade aufstofsen-
en Namen zu begnügen, sondern der Durchnahme jedes Landes eine
urze Besprechung der Nomenklatur voranzuschicken. Die Schüler werden
) zur Selbstthätigkeit angeregt und in vielen Fällen richtige Aussprache
nd Erklärung selbst finden.

II. Lehr- und Hilfsmittel.

Bezüglich der **Karten und Atlanten** gilt auch für das Berichtsjahr die im letzten Referate ausgesprochene Ansicht: die vorhandenen Ergebnisse der wetteifernden Bemühungen der Verlagsanstalten haben zur Zeit einen Stillstand der Produktion herbeigeführt.

Die Beliebtheit der Debesschen Atlanten (s. unten) läfst es wünschenswert erscheinen, korrespondierende Wandkarten zu besitzen. Den beiden Debesschen Schulwandkarten des Deutschen Reiches reiht sich nun auch eine *Physikalisch-politische Schulwandkarte von Europa* an. Das physikalische Bild herrscht vor; die politischen Verhältnisse sind durch ein gemäfsigtes rotes Grenzkolorit bezeichnet. Die Schrift ist so gehalten, dafs sie nur dem Lehrer lesbar ist, für den Schüler die Karte stumm bleibt. Sonst herrscht völlige Übereinstimmung mit der Atlaskarte.

Die geologische Schulwandkarte Deutschlands von Mohr und Bamberg, derer wir in Jb. IV, IX 13 als wertvolles Hilfsmittel gedacht, liegt jetzt in zweiter revidierter Auflage vor. Die Thatsache, dafs in besseren Schulatlanten sich ähnliche Karten finden, macht die Darstellung auf einer allen Schülern gleichzeitig zugänglichen Wandkarte nicht überflüssig.

Langs *Erdkarte in Merkators Projektion zur Übersicht der politischen Besitzverhältnisse und des Weltverkehrs* ist für Schulzwecke zu fein in der Darstellung gehalten.

Die aufserordentliche Verbreitung des „grofsen Debes“ spricht sich in den zahlreichen Auflagen aus. Seit wir ihn im Jb. I 256 zuerst erwähnten, ist in jedem Jahre eine neue erschienen. Bis zur neunten aus dem Jahre 1891 blieb die Zahl der Karten unverändert. Jetzt in der 11. Aufl. ist sie auf 63 Haupt- und 37 Nebenkarten gestiegen. Neu sind die Karten der deutschen Kolonieen in Afrika, im Stillen Ozean und eine Karte der Schweiz.

Sydow-Wagner liegt bereits in der fünften Auflage vor.

Ed. Gaeblers *Neuer Handatlas über alle Teile der Erde* ist nicht für die Schule, sondern das Haus bestimmt. Stoffreichtum und gute Ausführung sollten mit einem geringen Preise (4 Mk.) vereinigt werden. Diesem Zwecke entsprechend ist das politische und Verkehrselement besonders berücksichtigt worden. Das in dem Gaeblerschen Institut seit längerer Zeit mit Glück durchgeführte Prinzip, in Nebenkarten einzelne Gebiete zu individualisieren, ist auch hier nicht aufgegeben und in dem Anhang, den Darstellungen deutscher Städte mit ihren näheren Umgebungen, noch weiter ausgebildet.

Im Berichte des Vorjahres erwähnten wir lobend Hartlebens *Universalatlas*. Ein Auszug aus ihm ist der *Kleine Handatlas* desselben Verlegers, welcher bis auf die Reichhaltigkeit die Vorzüge des ersteren teilt, aber nur halb so viel kostet. Gleichwohl würden wir den gröfseren vorziehen.

R. Andrees bekannter und weit verbreiteter *Allgemeiner Handatlas* erscheint nunmehr in dritter Auflage, welche von den früheren zunächst äufserlich darin abweicht, dafs er nur einseitig bedruckte Kartenblätter enthält. Recht wertvoll sind die ganz neuen Karten der preufsischen Provinzen und deutschen Länder auf Doppelseiten, die ein sehr reiches Material enthalten.

Den Unterschied zwischen dem Andreeschen und Hartlebenschen Unternehmen möchten wir dahin kennzeichnen, dafs jener ein Nachschlagewerk ist, während dieser durch seine stärkere Betonung des allgemeinphysischen und historischen Elementes mehr dem Studium der Gesamterdkunde entgegenkommt.

Die zahlreichen Karten, welche eine Zierde von Meyers Konversationslexikon bilden, sind zu einem Atlas vereinigt worden. Beibehalten ist das Format des Hauptwerkes. Die Karten selbst haben entsprechende Umänderungen und Verbesserungen erfahren Das bequeme Format, die Genauigkeit und der Stoffreichtum werden dem Atlas als Nachschlagebuch viele Freunde erwerben.

Der *Deutsche Kolonialatlas* von Langhans beabsichtigt nicht nur die Karten der deutschen Schutzgebiete in Afrika und Ozeanien zu geben, sondern auch eine Darstellung der deutschen Siedlungen auf der ganzen Erde. Auch der deutsche Handel und Verkehr im Mittelalter und in der Neuzeit werden in eigenen Karten berücksichtigt. Zahlreiche Nebenkarten dienen der näheren Erläuterung. Die uns vorliegenden Lieferungen lassen erkennen, mit welcher Sorgfalt der hochinteressante, aber schwierige Stoff behandelt ist. Vollendet wird der Atlas ein sehr wertvoller Beitrag zur Geschichte der Entwickelung des Deutschtums bilden.

Eine Mittelstellung zwischen Wand- und Handkarten nehmen die Flemmingschen *Generalkarten* ein. Der grofse Mafsstab gestattet die Wiedergabe von topischen Einzelheiten, die auf einer Atlaskarte keinen Platz finden können. Die Terraindarstellung leidet jedoch darunter nicht. Zusammengelegt bieten sie ein mäfsiges Oktavformat. Zu Orientierungszwecken eignen sie sich vorzüglich. Dabei ist der Preis, meist nur 1 Mk., ein sehr niedriger. Uns liegen diesmal Afrika und das Königreich Sachsen vor.

Die sportliche Bedeutung, welche die Strecke Wien-Berlin in neuster Zeit gewonnen hat, trägt nun auch kartographisch ihre Früchte. Im Verlage von M. Möller ist eine Routenkarte erschienen mit nebenlaufendem Profil, welche ein vorzügliches Strafsenbild liefert.

Die weltbekannten Hölzelschen geographischen Charakterbilder sind durch ein zweites Supplement vermehrt worden, Reine auf den Lofoten und den Mont Perdu nebst dem Cirkusthal von Gavarnie darstellend. Die etwas verbrauchte Wendung, dafs zum Lobe eines Unternehmens Neues nicht mehr gesagt werden kann, findet bei diesen neuen Hölzelschen Bildern ihre richtige Stätte.

Ein neues Unternehmen ist das von A. Geistbeck *Geographische*

Landschafts- und Städtebilder von Deutschland und Europa. Im Format übertreffen diese Bilder die vorerwähnten um ein bedeutendes (1,07 : 0,76 m), an künstlerischer Ausführung stehen sie hinter ihnen zurück, freilich sind sie auch nur halb so teuer (2 Mk.). Der Eindruck ist ein guter, die Fernwirkung stets gelungen. Der Stoff der Bilder ist mit Verständnis ausgesucht und, soweit wir die beiden Sammlungen übersehen, eine Ergänzung zu den Hölzelschen Typen. Beide Serien ergänzen sich also und können sehr gut nebeneinander gebraucht werden. Anstalten mit beschränkten Mitteln sei Geistbecks Sammlung besonders empfohlen. Der Verf. giebt auch zu jeder Gruppe einen Text, der eine recht umfassende Charakteristik der dargestellten Gebiete enthält.

Weitaus die meisten **Lehrbücher** schliefsen sich in ihrer Disposition nicht der Stoffverteilung auf den Schulen an. Es war dies auch kaum möglich, da auf den preufsischen (auch den meisten anderen deutschen) Lehranstalten bis vor kurzem in diesem Punkte so grofse Mannigfaltigkeit herrschte, dafs es vergeblich gewesen wäre, den Gang des Lehrbuches mit dem des Unterrichtes in Übereinstimmung zu bringen.

Seit dem Vorjahre trat die bekannte Änderung ein und mit ihr eine Umgestaltung der Lehrbücher. Die stets rührige Verlagsanstalt von F. Hirt erscheint mit einer Ausgabe D ihrer bekannten Lehrbücher auf dem Plane, welche in 6 kleinen Heften den Lehrstoff der einzelnen Klassen behandeln soll. Heft 6, das Sextapensum, ist für den Lehrer bestimmt. Uns liegen Heft 1 und 2 vor; der Quinta- und Quartastoff. Die Grundlage der alten v. Seydlitzschen *Geographie* ist beibehalten: Orographie von der Hydrographie getrennt, beide von der Staatenkunde. Dafs wir bei der Durchnahme dieses Prinzip nicht empfehlen, haben wir früher wiederholt ausgesprochen. Die Einführung in das Verständnis des Reliefs, des Globus und der Karte scheint uns recht angemessen. Die beliebte Bilderbeigabe fehlt auch hier natürlich nicht; eigentliche Karten sind in diesen beiden Heften fortgelassen und mit Recht; der Atlas ist durch sie nicht zu ersetzen.

Den neuen Bestimmungen entspricht auch Kirchhoffs *Erdkunde für Schulen*, I. Teil: Unterstufe; II. Teil: Mittel- und Oberstufe. Der erstere umfafst den Quintastoff, also Deutschland. Vorangehen „zum Zwecke der Wiederholung“ aus dem Sextapensum: Vorbegriffe, Globuslehre usw. An den beiden Zeichnungen eines Massen- und Kettengebirges nimmt die Kritik in der ZSchG. XIV, 57 mit Recht Anstofs. Man versteht nicht, wie diese Darstellungen in ein solches Buch hineinkommen. Der Hauptteil ist durchaus nach den wohlbekannten Grundsätzen des Verfassers der „Schulgeographie“ behandelt: gedrängte, inhaltreiche, stets anschauliche Darstellung; Zusammenfassung des Stoffes nach natürlichen Gebieten. Von der Mittel- und Oberstufe gilt das Gleiche. Eins fällt aber sofort auf; Kirchhoff, der sich früher gegen die historische Seite der Erdkunde ziemlich ablehnend verhielt, hat das geschichtliche Element jetzt ganz anders berücksichtigt. Wir irren kaum, wenn wir auch hierin ein

Symptom des von Wagner geschilderten Umschwunges erblicken. In seiner jetzigen Gestalt, noch mehr als früher, ist Kirchhoffs Erdkunde nach unserer Auffassung das beste Schulbuch.

Nicht als Schulbuch, sondern als Anweisung für den Lehrer hat Dronke *Besondere und allgemeine physikalische Erdkunde von Deutschland* behandelt, wie sie den Lehrplänen entsprechend in V und IIIa durchgenommen werden soll. Der Titel des Buches ist nicht glücklich gewählt. Dafs wichtige Begriffe der allgemeinen physischen Erdkunde an Beispielen erörtert werden, also dem Lehrgange eingefügt sind und nicht getrennt besprochen werden, ist ein Vorzug des Buches. Dagegen bedauern wir in solcher Darstellung die Trennung der Orographie von der Hydrographie. So kommt es, dafs ein geschlossenes Gebiet wie das Innthal zweimal behandelt werden mufs (S. 16, 17 und 43). Einzelnes ist ungenau. Der Weichseldurchbruch bei Neufähr ist keineswegs durch Deichbauten verstopft (S. 42); der Satz „die Bewohner der Sudeten sind meist arme fleifsige Weber“ entspricht nicht den Verhältnissen.

Das *Lehrbuch der Geographie* von Baenitz und Kopka, in dritter Auflage neu bearbeitet von Petzold, verzichtet darauf, sich genau den neuen Bestimmungen anzuschliefsen. Eigentümlich sind dem Buche zahlreiche Karten in Buntdruck und viele aus anderen Werken übernommene gute Landschaftsbilder. Die letzteren sind sehr dankenswert, die Karten halten wir für überflüssig. Sonst unterscheidet sich das Buch nicht von dem Gros ähnlicher Hilfsmittel.

Nieberdings *Leitfaden* zeigt in 21. Auflage, bearbeitet von Richter, gröfsere Betonung des historischen Elementes. Die physische Landeskunde Deutschlands ist mit der Mitteleuropas verbunden. Die politischen Gebiete sind aber jedesmal auch nach ihren physischen Bedingungen kurz charakterisiert. Doch wozu diese doppelte Arbeit?

Pütz' *Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen und zum Selbstunterrichte*, in den neueren Auflagen von Behr bearbeitet, liegt in 15. Aufl. vor. Unser Urteil im Jb. III B232, dafs die Vorzüge, welche einst den Wert des Buches begründeten, Gemeingut der besseren Lehrbücher geworden sind, bleibt bestehen. Bei der festen Ordnung, welche die neuen Lehrpläne der gröfseren Staaten Deutschlands auch dem erdkundlichen Unterricht gegeben haben, müssen wir doch die Frage aufwerfen, welches Bedürfnis befriedigen jetzt diese ohne Rücksicht auf einen Lehrplan angelegten Bücher, zumal wenn sie auf den Gebrauch in den oberen Klassen zugeschnitten sind, wo der erdkundliche Unterricht (leider!) überall beschränkt worden ist?

Die praktische Gestalt, welche M. Geistbeck seinen Büchern zu geben weifs, hat bewirkt, dafs sein mehrfach schon von uns erwähnter *Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie* bereits in 12. Auflage erschienen ist.

Ein eigenartiges Werkchen ist die *Geologie* von P. Gander, ein Leitfaden für höhere Lehranstalten. Der sehr belesene Verfasser hebt

in geschickter Weise alle Punkte hervor, in denen die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung mit der biblischen Tradition sich in Übereinstimmung befinden. Nicht minder geschickt benutzt er Widersprüche oder Meinungsverschiedenheiten hervorragender Vertreter der Geologie, überall unter Anführung wörtlicher Citate, um die Resultate der modernen Forschung zu erschüttern.

Ein Buch, das seit seinem ersten Erscheinen viele Nachahmer gefunden hat, Pütz' *Vergleichende Erd- und Völkerkunde* ist im Berichtsjahre in durchgreifender Neubearbeitung durch A. Auler in 3. Auflage erschienen. Es giebt ja Fachgenossen, welche solchen Charakterbildern, selbst wenn sie, wie im vorliegenden Werke, den besten Quellen entnommen sind, die Daseinsberechtigung abstreiten und auf die Originale verweisen. Hier gilt aber das Wort: Das Bessere soll nicht der Feind des Guten sein. Ferner, wem ist Pencks klassisches Werk, Das Deutsche Reich, gleich zur Hand, anderer Schriften von lokaler Bedeutung, aber nicht minder wertvoller Art, zu geschweigen? Und wenn eklektische Werke von einem Manne geschaffen werden, der für die Bearbeitung des naturkundlichen und menschlichen Elementes der Geographie eine Befähigung mitbringt, wie der erste Herausgeber, so wollen wir uns den Genufs an solchen Büchern nicht durch theoretische Erwägungen verkümmern lassen. In der Hand des Lehrers wie der reiferen Schüler (als Privatlektüre) ist die vergleichende Erd- und Völkerkunde von gleichem Werte.

Die kleinen *Charakterbilder* von Buchholz, über welche wir das früher geäufserte Urteil (Jb. I, 261) nicht einschränken, liegen jetzt in zweiter Auflage vollständig vor.

Ein älteres Werk, A. Balbis *Allgemeine Erdbeschreibung* erscheint in 8. Auflage bearbeitet von F. Heiderich in neuer Gestalt. Die rasche Ausdehnung unseres Wissens stellt an die genaue und erschöpfende Bearbeitung eines so vielgestaltigen Stoffes wie eine Erdbeschreibung sehr hohe Anforderungen. Soweit wir sehen, ist ihnen aber genügt; und die Mittel einer grofsen Verlagsanstalt, wie die von Hartleben, gestatten das Werk auch äufserlich mit den besten (meist nach Photographieen angefertigten) Illustrationen und zahlreichen Karten, die an Zahl denen eines mittleren Atlasses gleichkommen, auszurüsten. Populär und dennoch wissenschaftlich zu sein, ist eine Kunst, die uns Deutschen bis vor kurzem nur selten auszuüben gelang. Wir wünschen dem Werk in Familien und Schulbibliotheken weite Verbreitung.

Die bekannten *Geographisch-statistischen Tabellen* von Otto Hübner, herausgegeben von Juraschek, werden in jedem Jahre revidiert; im Berichtsjahre erschien die 41. Ausgabe (s. Jb. VI, IX 14).

Das Jahr 1892 hat natürlich die **Columbuslitteratur** stark bereichert. Eine annähernd vollständige Bearbeitung derselben liegt natürlich nicht im Plane der „Jahresberichte". Die Bedeutung des trefflichen Werkes von Ruge *Christoph Columbus* ist anderweitig genugsam ge-

würdigt worden. Wir beschränken uns hier auf einige kleinere kritische Arbeiten.

Rein in *Columbus und seine vier Reisen nach dem Westen* verwertet ein Wissen, das er sich durch mehrfache Reisen in Spanien erworben hat. Auf Grund der besten Quellen giebt er eine kritische Darstellung des Lebens und der Reisen des Entdeckers. Sechs Monographieen über die Natur und hervorragende Erzeugnisse Spaniens bilden den zweiten Teil des Buches.

Eine kleine, doch sehr anregende Schrift ist *Columbus und die Erweiterung des geographisch-kosmischen Horizontes* von S. Günther. Sie beschäftigt sich mit der wissenschaftlichen Bedeutung des Entdeckers und gipfelt in dem Satze: „Columbus war mit gelehrtem Wissen weit genug erfüllt, um die für die Ausführung seiner Absichten sprechenden litterarischen Momente sammeln und durch deren richtige Betonung seinen Gegnern imponieren zu können; auch war seine mit scharfer Auffassungsgabe gepaarte Bildung ausreichend, um sich für die Erdkunde in mehr denn einer Beziehung sehr verdient zu machen. Ein eigentlicher Gelehrter war er nicht, beanspruchte es auch nicht zu sein, und wäre er ein solcher gewesen, so hätten auch bei höchst gespannter Energie berechtigte Zweifel seinen Wagemut derart lähmen müssen, dafs er alles, nur nicht der Entdecker eines neuen Erdteiles hätte werden können."

Wetzels *Columbus*, eine Schrift für die Jugend, ist im Text angemessen gehalten, aber mit so spottschlechten Illustrationen ausgestattet, dafs wir das Buch nicht empfehlen können.

Zur Columbus-Litteratur rechnen wir auch Cronau *Amerika*, dessen ersten Band wir bereits im Bericht des Vorjahres (IX 16) anerkennend erwähnten. Der zweite führt die Entdeckungsgeschichte bis auf die neuesten Zeiten fort. Kritische Sichtung des Stoffes, anschauliche Schilderung und gute Illustrationen sind Vorzüge auch dieses Bandes. Für Lehrer- und Schülerbibliotheken empfehlen wir das Werk dringend.

Wie in früheren Jahren wollen wir auch diesmal einiger **Monographieen** gedenken, die, wenn auch im losen Zusammenhang mit dem Unterrichte, dieser Verbindung doch nicht ganz entbehren. Vor allem lenken wir die Aufmerksamkeit der Fachgenossen auf die wohlfeile Ausgabe von Fontanes *Wanderungen durch die Mark*. In der Verschmelzung des landschaftlichen mit dem historischen und kulturgeschichtlichen Elemente besitzt Fontane eine nur von wenigen Autoren geteilte Meisterschaft. In keiner Schülerbibliothek einer märkischen höheren Lehranstalt sollte dies Werk fehlen und bei Prämienverteilung verdient es besondere Berücksichtigung.

Was Fontane für die Mark, scheint Trinius in seinem *Alldeutschland in Wort und Bild* für das gesamte Vaterland durchführen zu wollen. Die uns vorliegenden Hefte, welche ohne geographische Reihenfolge den Teutoburger Wald, die Hohe Rhön, das Fichtelgebirge, den Spreewald schildern, legen Zeugnis ab von dem auch in früheren Schriften bewiesenen

Geschick des Verfassers, landschaftliche und historische Züge geschickt zu verbinden.

Ein altes Werk, aber immer noch von hohem Werte, wird uns in einer Volksausgabe geboten. Forsters *Ansichten vom Niederrhein*. Die glänzende Schreibart des geist- und kenntnisreichen Mannes, die Frische der Beobachtung machen das Werk zu dem Muster einer Reiseschilderung und immer noch höchst lesenswert.

Die Flut der Schriften über Afrika scheint etwas nachzulassen. Das erste Werk von Stanley, *Wie ich Livingstone fand*, ist nun auch in der Reclamschen Bibliothek zu haben. Heft 149/50 der Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge enthält eine klare Darstellung *des alten und neuen Kongostaates* von Raab.

In das modernste Reiseleben führen uns zwei Berichte, *Ein Ferienausflug in die Tropen* von A. Binz, und von *Hamburg nach San Francisco* von J. Pieck. Die Entwickelung der Verkehrsverhältnisse hat das Reisen auch in überseeischen Gebieten gegen früher so umgestaltet, ja diesen selbst ein so vielfach verändertes Aussehen verliehen, dafs der Lehrer, welcher von älteren Darstellungen erfüllt, Schilderungen in den Unterricht einflechten will, bedauerlichen Mifsgriffen ausgesetzt ist. Binz, der Teile von Java durchstreifte und auf der Rückkehr in Colombo Rast machte, sowie Pieck wissen gut zu erzählen und in knapper Form viel Wissenswertes zu bieten.

Die Gymnasialbibliothek bietet uns in Heft 14 von E. Ziegler Schilderungen *Aus Sicilien*, welche in glücklicher Mischung historisch-antiquarisches Wissen mit der Darstellung moderner Verhältnisse vereinigen wie die beiden im Vorjahre besprochenen Hefte.

Auf einige Monographieen, welche die Mitte zwischen einem Reisehandbuch und Schilderungen, die auf einen bleibenden Wert Anspruch machen können, innehalten, sei wenigstens kurz noch hingewiesen; *Spiez und Kanderthal*, *Kursaal Maloja*, aus jener schon mehrfach von uns erwähnten trefflichen Sammlung *Europäische Wanderbilder*, G. Windhaus *Führer durch den Odenwald und die Bergstrafse*, O. Baer *Im Rübezahls Revier*. Zwei mit genauester Ortskenntnis und grofser Liebe geschriebene Städtebilder sind *Denkwürdigkeiten Wittenbergs* von Schild und das inhaltreiche Buch *Ulm, sein Münster und seine Umgegend* von Osiander, Pfleiderer und Seuffer.

XII.

Mathematik

A. Thaer.

I. Lehrverfahren.

1. Allgemeines.

Die neue Lehrordnung für die sächsischen Gymnasien schreibt Rechenunterricht bis IV vor, neben welchen hier geometrische Anschauungslehre tritt. Allgemeine Arithmetik beginnt in UIII und wird bis zu den Systemen linearer Gleichungen, quadratischen Gleichungen mit einer Unbekannten und der Lehre von den Potenzen und Wurzeln mit ganzen absoluten Exponenten in UII geführt. Die Planimetrie findet hier ihren Abschlufs. In Prima fällt die Kombinationslehre und der binomische Lehrsatz zu Gunsten einer eingehenderen Behandlung der Stereometrie fort. Gewarnt wird vor zu ausführlicher Behandlung der Goniometrie; die zum Verständnis der math. Geographie nötigen Sätze sollen bei Behandlung der Ecke abgeleitet werden; eine Einführung in den Koordinatenbegriff bleibt dem Lehrer überlassen, eigentliche analytische sowie neuere Geometrie wird ausgeschlossen.

Änderungen im mathematischen Lehrplan der österreichischen Untergymnasien bieten Gelegenheit auf die dort altbewährte Methode des Aufbaues der Mathematik in zwei konzentrischen Kreisen, die wir in Preufsen durch die neuen Lehrpläne angebahnt sehen, aufmerksam zu machen. Weit fruchtbarer wie viele Klagen, die immer noch nachträglich über die Lehrpläne in Hoffmanns Zeitschrift Ausdruck finden, wären nützliche Vorschläge für das Lehrverfahren bei den jetzigen Verhältnissen und da können die österreichischen Lehrpläne eine vortreffliche Grundlage und Anleitung bieten. Der geometrische Unterricht beginnt dort in VI und gedeiht in UIII bis zur Stereometrie, einschliefslich der Elemente der Kegelschnittslehre. In Preufsen fehlen die letzteren in UII, dafür sind Elemente der Trigonometrie gefordert. Die geringere Stundenzahl in Preufsen wird durch das gröfsere Alter ausgeglichen. Das Studium nicht

nur der Instruktionen, sondern auch eines oder des andern der zahlreichen sehr guten Lehrbücher — ich will hier nur Hoçevar, Schram und Schüssler nennen — würde dem planimetrischen Unterricht gerade auf Gymnasien höchst förderlich sein. Recht lehrreich war in dieser Beziehung ein Aufsatz von E. Martinak, *Fünf Wochen Hospitierung an Berliner Gymnasien.* Derselbe stellt fest, daſs die Leistungen in Arithmethik den österreichischen nahezu gleich sind, in der Geometrie aber naturgemäſs um zwei Jahrespensen differieren. Welcher Wert in Frankreich dem math. Unterricht beigemessen wird, ersieht man aus der hohen wöchentlichen Stundenzahl: 10 von 40.

Eine eingehendere Darstellung des mathematisch-naturwissenschaftlichen *Unterrichts auf Seminaren* hat Dressler geliefert, die besonders durch die Vergleichung mit anderen Schulen lehrreich ist. Der Verf. kommt zu dem Resultat, daſs das Ziel der (sächsischen) Seminare in Mathematik der Unterprima eines Gymnasiums fast gleich, die Stundenzahl aber kleiner ist, obgleich den Schülern neben dem Wissen und Können noch das Lehren übermittelt werden muſs. Die Lehrform soll eine Verbindung der heuristischen, analytischen und genetischen Methode sein.

A. Richter faſst seine Umänderungspläne, welche die Mathematik zu einer ausschlieſslichen Hilfswissenschaft gestalten — wie viele meinen herabdrücken — in bestimmte Thesen, denen zum Teil auch seine Gegner beistimmen können, da sie von seiner Voraussetzung unabhängig sind. Für Gymnasien verlangt er Beschränkung der Trigonometrie auf die 4 Fundamentalaufgaben und Abschluſs derselben in II. In der sphärischen Trigonometrie höchstens den Halbwinkelsatz. In der Stereometrie Ausschluſs der Konstruktionsübungen und der Berechnung der regulären Polyeder. Die Beibehaltung der Kettenbrüche und Wahrscheinlichkeitsrechnung wird vielleicht ebensoviel Gegner finden wie die Fortlassung der diophantischen Gleichungen und gar der quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten, wenn letztere auch ohne Zweifel auf einfache Fälle zu beschränken sind. Gleichungen mit 4 Unbekannten und reziproke Gleichungen, trigonometrische Lösung quadratischer Gleichungen, Gauſsische Zahlenebene, Permutationen mit Wiederholungen und Ähnliches sind in den Lehrplänen gar nicht gefordert. Sehr nachdrücklich treten dem Richterschen Grundgedanken H. Thieme und M. Glöser entgegen und der Berichterstatter hält sie für die Wortführer einer groſsen Zahl Mathematiker und nicht der Schlechtesten ihres Faches. Die Mathematik ist allerdings ein mächtiges Hilfsmittel, ihre Verwendung reicht, soweit Zahlen und Raumgröſsen auftreten. Aber manche Gebiete, deren Verwendung vielleicht auf die Mathematik allein beschränkt ist, haben entschieden einen Bildungswert, der ihre Beibehaltung reichlich rechtfertigt.

Damit soll die Rücksicht auf die Verwendung aber keineswegs einfach von der Hand gewiesen werden. E. Wiedemanns Forderungen sind nicht so weitgehend wie die Richters, obgleich hier doch der Physiker speziell seine Wünsche ausspricht, nicht der Schulmann, welcher

doch auch gegen die Mathematik als solche Verpflichtungen hat. Schottens Verwerfung der gekünstelten Aufgaben zu Gunsten praktischer, seine Forderung, die Schüler zur mathematischen Betrachtung der Aufsenwelt systematisch anzuhalten, sind der wertvolle Kern der Richterschen Ideen. Auch dieser betont ja in seinem letzten Vortrag die Selbständigkeit der Mathematik, aber man kann die Besorgnis nicht unterdrücken, dafs er dadurch die Opposition nur einschläfern will.

Die Extemporalienfrage wird in mehreren Artikeln der Hoffmannschen Zeitschrift von verschiedener Seite, von Eltern und Lehrern, günstig und ungünstig beurteilt. Dieselben fallen zu lassen, wäre wohl ein ebenso grofser Fehler, wie ausschliefslich nach ihnen die Zensur zu bestimmen. Die Täuschungsversuche, welche E. Hackert zu dem ersteren Entschlufs treiben, rät J. Plassmann dadurch zu erschweren, dafs 8 Gruppen von Aufgaben gegeben werden. Aber schon bei zwei Parallelaufgaben, die der Berichterstatter empfohlen hat, ist bisweilen die eine schwerer wie die andere, was zu scheinbaren oder wirklichen Ungerechtigkeiten führt, je nachdem nun ungleich oder gleich geurteilt wird; wie wird es erst bei 8 werden, ganz abgesehen von der Erschwerung der Korrektur in gefüllten Klassen.

2. Rechen-Unterricht.

Der Lehrplan der österreichischen Gymnasien weicht im Rechenunterricht nicht unbedeutend von dem preufsischen ab. Die Teilbarkeit der Zahlen, sowie das Aufsuchen des g. g. M. und k. g. M. wird schon in der ersten Klasse (VI) geübt, in der zweiten wird die Bruchrechnung, die Lehre von den Proportionen einschliefslich deren Anwendung auf Regeldetri, sowie die Prozent- und einfache Zinsrechnung erledigt. Die Lehrpläne enthalten nichts über die bürgerlichen Rechnungsarten und auch die Aufgabensammlungen (Schram und Schüssler z. B.) bieten nur sehr weniges im Kursus der V, welcher den eigentlichen Rechenunterricht abschliefst. Der Lehrplan der Realschulen hat dagegen bei 5 wöchentlichen Lehrstunden eine Verteilung des Stoffes auf drei Jahre. Dann erst beginnt bei 4 wöchentlichen Stunden gleichzeitig die allgemeine Arithmetik und die Geometrie.

Der sächsische Lehrplan stimmt in VI mit dem österreichischen, doch werden die bürgerlichen Rechnungen nach IV verlegt, die Benutzung der Proportionen bei der Regeldetri ist ausdrücklich untersagt. Der allgemeinen Arithmetik, die in UIII beginnt, soll durch den Betrieb des Rechenunterrichts besonders in IV, vorgearbeitet werden.

A. Bechtel und M. Glöser finden das Pensum der Realsexta in Preufsen zu klein. Sie vermissen das ausdrückliche Hervorheben der Betrachtung des dekadischen Zahlensystems und der Rechnung mit mehrfach benannten Zahlen. Sollte hier nicht die Absicht vorliegen, diese Kapitel dem Ermessen des Lehrers zu überlassen? Eine besondere Betonung könnte leicht ein zu viel bewirken.

Nachdrücklich tritt A. Sadowski wiederum (vgl. Jb. IV, X 4) in einer Programmabhandlung für die österreichische (Ergänzungs-) Subtraktion und Division ein. Auf wenigen Seiten giebt er die Methode. Die Vorteile springen in die Augen. Aber bei der Division ist doch eine grofse Kopfanstrengung nötig, und die Anhänger der Methode würden derselben zunächst mehr Freunde werben, wenn sie sich auf die Einführung der Subtraktion beschränkten.

Wenn Holmes behauptet, dafs im Geschäftsleben die Prozente bei Gewinn und Verlust stets nach dem Verkaufspreis berechnet werden, so ist dies für Deutschland unrichtig. Jedenfalls darf dem Schüler einer höheren Lehranstalt der Unterschied der Prozente auf 100 und in 100 nicht unbekannt bleiben und eine Generalisierung, die für die Praxis unleugbare Vorteile hat, führt in der Schule zu einseitiger schematischer Auffassung.

Andererseits scheint ein Eingehen auf verschiedene Zahlsysteme, wie es Gabelentz bei Besprechung des chinesischen Rechenbretts empfiehlt, doch nur in beschränktem Mafse empfehlenswert.

Wenn wir jetzt auch auf das Kopfrechnen mehr Wert legen, so stehen wir doch weit hinter dem Mutterlande der Zahlenlehre, hinter Indien zurück, wie eine Reihe eingehender Aufsätze von Delbos im JE. zeigen. Wer lernt aber auch bei uns das 1×1 mit $^3/_4$ oder möchte es empfehlen? Die Addition wird dort stets auch bei schriftlichen Übungen von links nach rechts ausgeführt, so dafs die Summe zunächst noch aus 2 Summanden zusammengesetzt erscheint, die allerdings bei der grofsen Übung im Behalten von Zahlen von den Indern später auf einmal niedergeschrieben wird. Die Subtraktion wird durch Ergänzung, die Multiplikation durch Ausschreiben jedes einzelnen Teilproduktes, die Division durch Überschreiben ausgeführt. Ein indischer Mathematik-Professor Radhakrishnan ergänzt Delbos' Aufsatz in Einzelheiten und erwähnt besonders die Entstehung unseres Divisionszeichens. Der Inder schreibt den Bruch drei Viertel ohne Bruchstrich $^3_4$, der Araber fügte einen Strich hinzu, schrieb aber dann die Zahlen auch nebeneinander 3—4. Um Verwechselungen mit der Subtraktion zu verhüten, wurde die Stelle von Zähler und Nenner durch Punkte angedeutet $3 \div 4$ und daraus ist schliefslich unser Doppelpunkt übergeblieben. Wirklich Unerhörtes leistete der Rechenkünstler Inaudi vor einer Kommission der Pariser Akademie. Seine Methode steht der indischen nahe. Wurzeln findet er durch Probieren (Raten) und Potenzieren.

J. Kraus hat die Eigentümlichkeit der periodischen Dezimalbrüche, welche wie die Siebentel durch cyklische Vertauschung multipliziert werden, zum Gegenstand eingehenden Studiums gemacht und eine Reihe von Sätzen auf diesem Gebiet gefunden.

In J. C. V. Hoffmanns Zeitschrift ist ein ziemlich lebhafter Streit über J. J. Sachses Verwerfung der Unterscheidung von direkter

und indirekter Regeldetri geführt geworden. Das Resultat desselben, mit dem wohl auch der Angegriffene sachlich übereinstimmt, ist die Überzeugung, dafs die Regeldetriaufgaben zwar stets durch den Schlufs auf die Einheit zu lösen sind, dafs aber daneben die Scheidung in die zwei entgegengesetzten Verhältnisgleichungen nützlich, ja zum vollen Verständnis nötig ist.

Die einfache Zinsrechnung hat eine eigenartige Bearbeitung durch J. Hann gefunden. Durch Einführung des „mittleren Zahlungstermines" ist er imstande, eine Reihe von Aufgaben der Zinseszinsrechnung auszuführen und zwar zum Teil mit voller Genauigkeit, mindestens aber mit hinreichender Annäherung. Wenn er von dem Grundsatz ausgeht, dafs Zinsen von vornherein nicht zu einem bestimmten Termin zu zahlen sind, sondern stets erst bei Rückgabe des Kapitals, und andererseits behauptet, dafs, sobald ein Termin für die Zinszahlung festgesetzt ist, die Aufgabe nicht mehr der einfachen Zinsrechnung angehört, so widerspricht dies der Praxis, und da Zinsen stets die Folge eines Vertrages sind, der unter Umständen stillschweigend vorausgesetzt wird, da diese Verträge im allgemeinen durch Gesetze geregelt werden, so ist es für die kaufmännische Rechnung unberechtigt, sich eine mathematische Theorie der Zinsberechnung zu konstruieren. Dagegen hat dieselbe ihren unleugbaren Wert, wo von allgemeiner Prozentrechnung die Rede ist, z. B. dem Zuwachs der Bevölkerung oder sonst einer konstanten Veränderung.

J. C. V. Hoffmann empfiehlt als „ethisches Bildungsmittel" die Berechnung der Zinsen der Staats- und Stadtschulden. Ganz gewifs können solche Übungen nützlich wirken, wenn der Lehrer genügende nationalökonomische Vorkenntnisse besitzt; aber sie sind, wie die Politik auf der Schule, eine gefährliche Waffe, die den ungeschickten Kämpfer sicherer als den Gegner verletzt.

3. Arithmetischer und algebraischer Unterricht.

Aus dem sächsischen Lehrplan für Gymnasien, der in seinem Ziel schon gekennzeichnet war, sei noch hervorgehoben, dafs in UIII die vier Grundrechnungsarten sowie die Gleichungen unter Beschränkung auf leichte Aufgaben zu behandeln sind. In OIII wird dasselbe Pensum erweitert und vertieft, in UII kommen Systeme linearer Gleichungen, Potenzen und Wurzeln mit ganzen positiven Exponenten und quadratische Gleichungen mit einer Unbekannten hinzu.

In Österreich beginnt der allgemein arithmetische Unterricht in IV (dritte Klasse) mit den vier Grundoperationen an ganzen und gebrochenen allgemeinen Zahlen; daran schliefst sich das Quadrieren nebst Umkehrung. In UIII werden die Gleichungen bis zu den reinen kubischen durchgenommen, letztere aber wie die quadratischen auf die in der Geometrie gebrauchten Fälle beschränkt.

Ad. Schumanns Bemerkungen zu den preufsischen Lehrplänen ent-

halten eine Reihe von nützlichen Ratschlägen, die sich vielfach mit den Bemerkungen des Berichterstatters (Jb. VI, X 14 f.) berühren, insbesondere empfiehlt auch er eine frühe Einführung der negativen Zahlen durch Gleichungen und die Betonung des inneren Zusammenhangs der arithmetischen Operationen. Das abgekürzte Rechenverfahren will er gar nicht oder in beschränkter Weise gelehrt haben und auf Gymnasien mufs dies Kapitel wohl aus Zeitmangel fallen, wenn die frühe Einführung in das logarithmische Rechnen beibehalten wird.

E. Lindenthal setzt seine scharfsinnigen Angriffe gegen die Schularithmetik fort und kommt zur Aufstellung folgender Leitsätze: Die Anschauung (d. h. konkrete Einzelfälle, besonders aus bürgerlichen Rechnungen) bildet die Grundlage des ganzen mathematischen Wissens. Definitionen sind, wo sie nicht zum Verständnis notwendig sind, zu unterdrücken. Jeder Gedanke ist erst gemeinverständlich, dann erst in bündiger, wenn auch an sich vielleicht ungenauer Weise auszudrücken. Unlogische Redeweisen, die sich weder durch Kürze noch durch Fruchtbarkeit empfehlen, sind dagegen auszuscheiden. Der Bruch ist im unmittelbaren Anschlufs an die natürliche Zahlenreihe einzuführen und die Zweiteilung des Rechnens mit Quotienten und Brüchen aufzugeben. Alle Fassungen von Sätzen, die an Vorschriften eines Willkürherrschers erinnern, sind durch sachlich richtige Weisungen zu ersetzen („statt", „kann man"). Die Beweise sind thunlichst zu beschränken und durch Erläuterungen zu ersetzen. „Hierbei empfiehlt sich weder die epische Breite der Araber, noch die reine Zeichensprache der Mathematik, wohl aber der Mittelweg, wie wir ihn bei Lagrange kennen lernen." An drastischen Vergleichen fehlt es wieder nicht (vgl. Jb. VI, X 17). Den Satz „Jeder Bruch a/b ist auch als angezeigter Quotient a/b anzusehen", verhöhnt er durch den Satz: „Jeder Landwirt (Bauer) ist auch als angezeigter Vogelkäfig (Bauer) anzusehen" u. a. m.

E. Knochs Abhandlung über den Zahlbegriff und den ersten Unterricht in der Arithmetik ist als wissenschaftliche Ergänzung zu Dedekinds bekannter Abhandlung (vgl. Jb. IIIB 248) wertvoll, ihre Verwendung in der Schule als „erster Unterricht in der Arithmetik" würde ein schwerer Mifsgriff sein; selbst in der Prima wird dem aufserordentlichen Verbrauch an Zeit und geistiger Anstrengung kein entsprechender Erfolg gegenüberstehen. Wenn der Verf. nicht einsieht, „warum man diese Beweise den Schülern vorenthalten soll, wenn man es in der Geometrie für nötig hält, Dinge zu beweisen, deren Richtigkeit ohnehin niemand bezweifeln würde", so berührt er allerdings einen wunden Punkt. Dinge, die wirklich niemand bezweifeln kann, sollen ebensowenig in der Geometrie wie in der Arithmetik bewiesen werden. Schliefslich läuft es aber auf die Annahme von ein oder zwei Grundsätzen mehr hinaus, und ganz ohnedem kommt der Verf. auch nicht aus: denn sein $\varphi_1 \cdot \varphi_1 = \varphi$ ist eben $(-1).(-1) = +1$: nimmt man nun noch $a + b = b + a$ an, so kann man die schwierigsten seiner Beweise entbehren. Auch Holzmüller spricht sich in seinem

später zu erwähnenden Referat ganz im Sinne des Berichterstatters aus, und der Angriff, den J. C. V. Hoffmann gegen Holzmüllers Äufserungen macht, treffen höchstens die wissenschaftliche, nicht aber die schulmännische Fassung der arithmetischen Grundsätze. Ein sehr gutes Beispiel zur Erläuterung des minus mal minus hat C. W. v. Baur gefunden: Ein Wanderer kommt auf der Reise nach Norden oder nach Süden um Mittag in Stuttgart an. Wo war er am Vormittag um 9, wo wird er am Nachmittag um 3 sein?

M. Pasch bietet in einer kurzen Abhandlung über die Einführung irrationaler Zahlen bemerkenswerte Anregungen, die wieder, wie so viele Äufserungen des Verf., nicht nur wissenschaftlich klar, sondern für die Schule oder wenigstens für den Lehrer unmittelbar brauchbar sind. „Dafs Ausdrucksweisen (gebrochene, negative, irrationale Zahlen) sich eingebürgert haben, beruht auf dem Bedürfnis, möglichst viele Fälle unter eine und dieselbe Sprachform zu bringen. Eine Notwendigkeit war aber nicht vorhanden und man könnte die Erweiterungen des Zahlbegriffs wieder abstreifen, welche zumeist durch die Anwendung auf die Geometrie und Mechanik veranlafst worden sind. — Vom rein analytischen Standpunkt aus kann man die Erklärung eines Begriffes, welche auf dessen Anwendung keine Rücksicht nimmt, als genügend anerkennen und sie sogar anderen Erklärungen vorziehen; nur wird dann in gewissen Fällen — und hierher gehört der Begriff der irrationalen Zahlen — eine besondere Auseinandersetzung darüber notwendig sein, wie der zunächst nur für die Benutzung innerhalb der Analysis zubereitete Begriff zu einer thatsächlichen Verwendung aufserhalb gelangt. Schon die natürlichen Zahlen n, welche hier als Ergebnis des Zählens angesehen werden, bestehen nur innerhalb der Analysis [Zahlenlehre im weitesten Sinne] für sich allein ohne Benennung. Vor dem Eintritt in die Analysis kann man nur von n Stücken einer Mehrheit sprechen. Die Stücke A einer Mehrheit können selbst Mehrheiten sein. Sind die A insbesondere Mehrheiten von je n Stücken B, so wird jedes B als nter Teil eines A kurz als 1/n A bezeichnet und weiter wird m/n A eine neue Bezeichnung für mB, wobei m eine natürliche Zahl vorstellt. Da nun in den Aussagen, welche auf Grund dieser Festsetzung erfolgen, m/n sprachlich neben der Benennung in derselben Weise auftritt, wie eine natürliche Zahl, so nennen wir m/n eine Zahl und haben jetzt ganze und gebrochene Zahlen zu unterscheiden. Während die gebrochenen Zahlen uns der Mühe entheben, den zulässigen genauen Teilen von Benennungen besondere Namen zu erteilen, schaffen wir uns mittels der negativen Zahlen in dem Gebiet gewisser paarweise einander gegenüberstehender Begriffe die Möglichkeit, je zwei derselben auf eine gleichmäfsige Ausdrucksweise zurückzuführen. Wir können dies erreichen durch die Bestimmung, dafs die Addition der Zahl a zu b eine Veränderung von b um + a, dagegen die Subtraktion der Zahl a von b eine Veränderung von b um — a heifsen soll. Von einer solchen Bestimmung ausgehend, gelangt man dahin, die Ausdrücke + a und — a

in geschickter Weise alle Punkte hervor, in denen die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung mit der biblischen Tradition sich in Übereinstimmung befinden. Nicht minder geschickt benutzt er Widersprüche oder Meinungsverschiedenheiten hervorragender Vertreter der Geologie, überall unter Anführung wörtlicher Citate, um die Resultate der modernen Forschung zu erschüttern.

Ein Buch, das seit seinem ersten Erscheinen viele Nachahmer gefunden hat, Pütz' *Vergleichende Erd- und Völkerkunde* ist im Berichtsjahre in durchgreifender Neubearbeitung durch A. Auler in 3. Auflage erschienen. Es giebt ja Fachgenossen, welche solchen Charakterbildern, selbst wenn sie, wie im vorliegenden Werke, den besten Quellen entnommen sind, die Daseinsberechtigung abstreiten und auf die Originale verweisen. Hier gilt aber das Wort: Das Bessere soll nicht der Feind des Guten sein. Ferner, wem ist Pencks klassisches Werk, Das Deutsche Reich, gleich zur Hand, anderer Schriften von lokaler Bedeutung, aber nicht minder wertvoller Art, zu geschweigen? Und wenn eklektische Werke von einem Manne geschaffen werden, der für die Bearbeitung des naturkundlichen und menschlichen Elementes der Geographie eine Befähigung mitbringt, wie der erste Herausgeber, so wollen wir uns den Genufs an solchen Büchern nicht durch theoretische Erwägungen verkümmern lassen. In der Hand des Lehrers wie der reiferen Schüler (als Privatlektüre) ist die vergleichende Erd- und Völkerkunde von gleichem Werte.

Die kleinen *Charakterbilder* von Buchholz, über welche wir das früher geäufserte Urteil (Jb. I, 261) nicht einschränken, liegen jetzt in zweiter Auflage vollständig vor.

Ein älteres Werk, A. Balbis *Allgemeine Erdbeschreibung* erscheint in 8. Auflage bearbeitet von F. Heiderich in neuer Gestalt. Die rasche Ausdehnung unseres Wissens stellt an die genaue und erschöpfende Bearbeitung eines so vielgestaltigen Stoffes wie eine Erdbeschreibung sehr hohe Anforderungen. Soweit wir sehen, ist ihnen aber genügt; und die Mittel einer grofsen Verlagsanstalt, wie die von Hartleben, gestatten das Werk auch äufserlich mit den besten (meist nach Photographieen angefertigten) Illustrationen und zahlreichen Karten, die an Zahl denen eines mittleren Atlasses gleichkommen, auszurüsten. Populär und dennoch wissenschaftlich zu sein, ist eine Kunst, die uns Deutschen bis vor kurzem nur selten auszuüben gelang. Wir wünschen dem Werk in Familien und Schulbibliotheken weite Verbreitung.

Die bekannten *Geographisch-statistischen Tabellen* von Otto Hübner, herausgegeben von Juraschek, werden in jedem Jahre revidiert; im Berichtsjahre erschien die 41. Ausgabe (s. Jb. VI, IX 14).

Das Jahr 1892 hat natürlich die **Columbuslitteratur** stark bereichert. Eine annähernd vollständige Bearbeitung derselben liegt natürlich nicht im Plane der „Jahresberichte“. Die Bedeutung des trefflichen Werkes von Ruge *Christoph Columbus* ist anderweitig genugsam ge-

würdigt worden. Wir beschränken uns hier auf einige kleinere kritische Arbeiten.

Rein in *Columbus und seine vier Reisen nach dem Westen* verwertet ein Wissen, das er sich durch mehrfache Reisen in Spanien erworben hat. Auf Grund der besten Quellen giebt er eine kritische Darstellung des Lebens und der Reisen des Entdeckers. Sechs Monographieen über die Natur und hervorragende Erzeugnisse Spaniens bilden den zweiten Teil des Buches.

Eine kleine, doch sehr anregende Schrift ist *Columbus und die Erweiterung des geographisch-kosmischen Horizontes* von S. Günther. Sie beschäftigt sich mit der wissenschaftlichen Bedeutung des Entdeckers und gipfelt in dem Satze: „Columbus war mit gelehrtem Wissen weit genug erfüllt, um die für die Ausführung seiner Absichten sprechenden litterarischen Momente sammeln und durch deren richtige Betonung seinen Gegnern imponieren zu können; auch war seine mit scharfer Auffassungsgabe gepaarte Bildung ausreichend, um sich für die Erdkunde in mehr denn einer Beziehung sehr verdient zu machen. Ein eigentlicher Gelehrter war er nicht, beanspruchte es auch nicht zu sein, und wäre er ein solcher gewesen, so hätten auch bei höchst gespannter Energie berechtigte Zweifel seinen Wagemut derart lähmen müssen, dafs er alles, nur nicht der Entdecker eines neuen Erdteiles hätte werden können.“

Wetzels *Columbus*, eine Schrift für die Jugend, ist im Text angemessen gehalten, aber mit so spottschlechten Illustrationen ausgestattet, dafs wir das Buch nicht empfehlen können.

Zur Columbus-Litteratur rechnen wir auch Cronau *Amerika*, dessen ersten Band wir bereits im Bericht des Vorjahres (IX 16) anerkennend erwähnten. Der zweite führt die Entdeckungsgeschichte bis auf die neuesten Zeiten fort. Kritische Sichtung des Stoffes, anschauliche Schilderung und gute Illustrationen sind Vorzüge auch dieses Bandes. Für Lehrer- und Schülerbibliotheken empfehlen wir das Werk dringend.

Wie in früheren Jahren wollen wir auch diesmal einiger **Monographieen** gedenken, die, wenn auch im losen Zusammenhang mit dem Unterrichte, dieser Verbindung doch nicht ganz entbehren. Vor allem lenken wir die Aufmerksamkeit der Fachgenossen auf die wohlfeile Ausgabe von Fontanes *Wanderungen durch die Mark*. In der Verschmelzung des landschaftlichen mit dem historischen und kulturgeschichtlichen Elemente besitzt Fontane eine nur von wenigen Autoren geteilte Meisterschaft. In keiner Schülerbibliothek einer märkischen höheren Lehranstalt sollte dies Werk fehlen und bei Prämienverteilung verdient es besondere Berücksichtigung.

Was Fontane für die Mark, scheint Trinius in seinem *Alldeutschland in Wort und Bild* für das gesamte Vaterland durchführen zu wollen. Die uns vorliegenden Hefte, welche ohne geographische Reihenfolge den Teutoburger Wald, die Hohe Rhön, das Fichtelgebirge, den Spreewald schildern, legen Zeugnis ab von dem auch in früheren Schriften bewiesenen

Geschick des Verfassers, landschaftliche und historische Züge geschickt zu verbinden.

Ein altes Werk, aber immer noch von hohem Werte, wird uns in einer Volksausgabe geboten, Forsters *Ansichten vom Niederrhein.* Die glänzende Schreibart des geist- und kenntnisreichen Mannes, die Frische der Beobachtung machen das Werk zu dem Muster einer Reiseschilderung und immer noch höchst lesenswert.

Die Flut der Schriften über Afrika scheint etwas nachzulassen. Das erste Werk von Stanley, *Wie ich Livingstone fand,* ist nun auch in der Reclamschen Bibliothek zu haben. Heft 149/50 der Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge enthält eine klare Darstellung *des alten und neuen Kongostaates* von Raab.

In das modernste Reiseleben führen uns zwei Berichte, *Ein Ferienausflug in die Tropen* von A. Binz, und von *Hamburg nach San Francisco* von J. Pieck. Die Entwickelung der Verkehrsverhältnisse hat das Reisen auch in überseeischen Gebieten gegen früher so umgestaltet, ja diesen selbst ein so vielfach verändertes Aussehen verliehen, dafs der Lehrer, welcher von älteren Darstellungen erfüllt, Schilderungen in den Unterricht einflechten will, bedauerlichen Mifsgriffen ausgesetzt ist. Binz, der Teile von Java durchstreifte und auf der Rückkehr in Colombo Rast machte, sowie Pieck wissen gut zu erzählen und in knapper Form viel Wissenswertes zu bieten.

Die Gymnasialbibliothek bietet uns in Heft 14 von E. Ziegler Schilderungen *Aus Sicilien,* welche in glücklicher Mischung historisch-antiquarisches Wissen mit der Darstellung moderner Verhältnisse vereinigen wie die beiden im Vorjahre besprochenen Hefte.

Auf einige Monographieen, welche die Mitte zwischen einem Reisehandbuch und Schilderungen, die auf einen bleibenden Wert Anspruch machen können, innehalten, sei wenigstens kurz noch hingewiesen; *Spiez und Kanderthal, Kursaal Maloja,* aus jener schon mehrfach von uns erwähnten trefflichen Sammlung *Europäische Wanderbilder,* G. Windhaus *Führer durch den Odenwald und die Bergstrafse,* O. Baer *In Rübezahls Revier.* Zwei mit genauester Ortskenntnis und grofser Liebe geschriebene Städtebilder sind *Denkwürdigkeiten Wittenbergs* von Schild und das inhaltreiche Buch *Ulm, sein Münster und seine Umgegend* von Osiander, Pfleiderer und Seuffer.

XII.

Mathematik

A. Thaer.

I. Lehrverfahren.

1. Allgemeines.

Die neue Lehrordnung für die sächsischen Gymnasien schreibt Rechenunterricht bis IV vor, neben welchen hier geometrische Anschauungslehre tritt. Allgemeine Arithmetik beginnt in UIII und wird bis zu den Systemen linearer Gleichungen, quadratischen Gleichungen mit einer Unbekannten und der Lehre von den Potenzen und Wurzeln mit ganzen absoluten Exponenten in UII geführt. Die Planimetrie findet hier ihren Abschlufs. In Prima fällt die Kombinationslehre und der binomische Lehrsatz zu Gunsten einer eingehenderen Behandlung der Stereometrie fort. Gewarnt wird vor zu ausführlicher Behandlung der Goniometrie; die zum Verständnis der math. Geographie nötigen Sätze sollen bei Behandlung der Ecke abgeleitet werden; eine Einführung in den Koordinatenbegriff bleibt dem Lehrer überlassen, eigentliche analytische sowie neuere Geometrie wird ausgeschlossen.

Änderungen im mathematischen Lehrplan der österreichischen Untergymnasien bieten Gelegenheit auf die dort altbewährte Methode des Aufbaues der Mathematik in zwei konzentrischen Kreisen, die wir in Preufsen durch die neuen Lehrpläne angebahnt sehen, aufmerksam zu machen. Weit fruchtbarer wie viele Klagen, die immer noch nachträglich über die Lehrpläne in Hoffmanns Zeitschrift Ausdruck finden, wären nützliche Vorschläge für das Lehrverfahren bei den jetzigen Verhältnissen und da können die österreichischen Lehrpläne eine vortreffliche Grundlage und Anleitung bieten. Der geometrische Unterricht beginnt dort in VI und gedeiht in UIII bis zur Stereometrie, einschliefslich der Elemente der Kegelschnittslehre. In Preufsen fehlen die letzteren in UII, dafür sind Elemente der Trigonometrie gefordert. Die geringere Stundenzahl in Preufsen wird durch das gröfsere Alter ausgeglichen. Das Studium nicht

nur der Instruktionen, sondern auch eines oder des andern der zahlreichen sehr guten Lehrbücher — ich will hier nur Hoçevar, Schram und Schüssler nennen — würde dem planimetrischen Unterricht gerade auf Gymnasien höchst förderlich sein. Recht lehrreich war in dieser Beziehung ein Aufsatz von E. Martinak, *Fünf Wochen Hospitierung an Berliner Gymnasien*. Derselbe stellt fest, dafs die Leistungen in Arithmethik den österreichischen nahezu gleich sind, in der Geometrie aber naturgemäfs um zwei Jahrespensen differieren. Welcher Wert in Frankreich dem math. Unterricht beigemessen wird, ersieht man aus der hohen wöchentlichen Stundenzahl: 10 von 40.

Eine eingehendere Darstellung des mathematisch-naturwissenschaftlichen *Unterrichts auf Seminaren* hat Dressler geliefert, die besonders durch die Vergleichung mit anderen Schulen lehrreich ist. Der Verf. kommt zu dem Resultat, dafs das Ziel der (sächsischen) Seminare in Mathematik der Unterprima eines Gymnasiums fast gleich, die Stundenzahl aber kleiner ist, obgleich den Schülern neben dem Wissen und Können noch das Lehren übermittelt werden mufs. Die Lehrform soll eine Verbindung der heuristischen, analytischen und genetischen Methode sein.

A. Richter fafst seine Umänderungspläne, welche die Mathematik zu einer ausschliefslichen Hilfswissenschaft gestalten — wie viele meinen herabdrücken — in bestimmte Thesen, denen zum Teil auch seine Gegner beistimmen können, da sie von seiner Voraussetzung unabhängig sind. Für Gymnasien verlangt er Beschränkung der Trigonometrie auf die 4 Fundamentalaufgaben und Abschlufs derselben in II. In der sphärischen Trigonometrie höchstens den Halbwinkelsatz. In der Stereometrie Ausschlufs der Konstruktionsübungen und der Berechnung der regulären Polyeder. Die Beibehaltung der Kettenbrüche und Wahrscheinlichkeitsrechnung wird vielleicht ebensoviel Gegner finden wie die Fortlassung der diophantischen Gleichungen und gar der quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten, wenn letztere auch ohne Zweifel auf einfache Fälle zu beschränken sind. Gleichungen mit 4 Unbekannten und reziproke Gleichungen, trigonometrische Lösung quadratischer Gleichungen, Gaufsische Zahlenebene, Permutationen mit Wiederholungen und Ähnliches sind in den Lehrplänen gar nicht gefordert. Sehr nachdrücklich treten dem Richterschen Grundgedanken H. Thieme und M. Glöser entgegen und der Berichterstatter hält sie für die Wortführer einer grofsen Zahl Mathematiker und nicht der Schlechtesten ihres Faches. Die Mathematik ist allerdings ein mächtiges Hilfsmittel, ihre Verwendung reicht, soweit Zahlen und Raumgröfsen auftreten. Aber manche Gebiete, deren Verwendung vielleicht auf die Mathematik allein beschränkt ist, haben entschieden einen Bildungswert, der ihre Beibehaltung reichlich rechtfertigt.

Damit soll die Rücksicht auf die Verwendung aber keineswegs einfach von der Hand gewiesen werden. E. Wiedemanns Forderungen sind nicht so weitgehend wie die Richters, obgleich hier doch der Physiker speziell seine Wünsche ausspricht, nicht der Schulmann, welcher

doch auch gegen die Mathematik als solche Verpflichtungen hat. Schottens Verwerfung der gekünstelten Aufgaben zu Gunsten praktischer, seine Forderung, die Schüler zur mathematischen Betrachtung der Aufsenwelt systematisch anzuhalten, sind der wertvolle Kern der Richterschen Ideen. Auch dieser betont ja in seinem letzten Vortrag die Selbständigkeit der Mathematik, aber man kann die Besorgnis nicht unterdrücken, dafs er dadurch die Opposition nur einschläfern will.

Die Extemporalienfrage wird in mehreren Artikeln der Hoffmannschen Zeitschrift von verschiedener Seite, von Eltern und Lehrern, günstig und ungünstig beurteilt. Dieselben fallen zu lassen, wäre wohl ein ebenso grofser Fehler, wie ausschliefslich nach ihnen die Zensur zu bestimmen. Die Täuschungsversuche, welche E. Hackert zu dem ersteren Entschlufs treiben, rät J. Plassmann dadurch zu erschweren, dafs 8 Gruppen von Aufgaben gegeben werden. Aber schon bei zwei Parallelaufgaben, die der Berichterstatter empfohlen hat, ist bisweilen die eine schwerer wie die andere, was zu scheinbaren oder wirklichen Ungerechtigkeiten führt, je nachdem nun ungleich oder gleich geurteilt wird; wie wird es erst bei 8 werden, ganz abgesehen von der Erschwerung der Korrektur in gefüllten Klassen.

2. Rechen-Unterricht.

Der Lehrplan der österreichischen Gymnasien weicht im Rechenunterricht nicht unbedeutend von dem preufsischen ab. Die Teilbarkeit der Zahlen, sowie das Aufsuchen des g. g. M. und k. g. M. wird schon in der ersten Klasse (VI) geübt, in der zweiten wird die Bruchrechnung, die Lehre von den Proportionen einschliefslich deren Anwendung auf Regeldetri, sowie die Prozent- und einfache Zinsrechnung erledigt. Die Lehrpläne enthalten nichts über die bürgerlichen Rechnungsarten und auch die Aufgabensammlungen (Schram und Schüssler z. B.) bieten nur sehr weniges im Kursus der V, welcher den eigentlichen Rechenunterricht abschliefst. Der Lehrplan der Realschulen hat dagegen bei 5 wöchentlichen Lehrstunden eine Verteilung des Stoffes auf drei Jahre. Dann erst beginnt bei 4 wöchentlichen Stunden gleichzeitig die allgemeine Arithmetik und die Geometrie.

Der sächsische Lehrplan stimmt in VI mit dem österreichischen, doch werden die bürgerlichen Rechnungen nach IV verlegt, die Benutzung der Proportionen bei der Regeldetri ist ausdrücklich untersagt. Der allgemeinen Arithmetik, die in UIII beginnt, soll durch den Betrieb des Rechenunterrichts besonders in IV, vorgearbeitet werden.

A. Bechtel und M. Glöser finden das Pensum der Realsexta in Preufsen zu klein. Sie vermissen das ausdrückliche Hervorheben der Betrachtung des dekadischen Zahlensystems und der Rechnung mit mehrfach benannten Zahlen. Sollte hier nicht die Absicht vorliegen, diese Kapitel dem Ermessen des Lehrers zu überlassen? Eine besondere Betonung könnte leicht ein zu viel bewirken.

Nachdrücklich tritt A. Sadowski wiederum (vgl. Jb. IV, X 4) in ein Programmabhandlung für die österreichische (Ergänzungs-) Subtrakti und Division ein. Auf wenigen Seiten giebt er die Methode. D Vorteile springen in die Augen. Aber bei der Division ist doch ei grofse Kopfanstrengung nötig, und die Anhänger der Methode würd derselben zunächst mehr Freunde werben, wenn sie sich auf die E führung der Subtraktion beschränkten.

Wenn Holmes behauptet, dafs im Geschäftsleben die Prozente l Gewinn und Verlust stets nach dem Verkaufspreis berechnet werden, ist dies für Deutschland unrichtig. Jedenfalls darf dem Schüler ei höheren Lehranstalt der Unterschied der Prozente auf 100 und in 1 nicht unbekannt bleiben und eine Generalisierung, die für die Pra unleugbare Vorteile hat, führt in der Schule zu einseitiger schematiscl Auffassung.

Andererseits scheint ein Eingehen auf verschiedene Zahlsysteme, v es Gabelentz bei Besprechung des chinesischen Rechenbretts empfiel doch nur in beschränktem Mafse empfehlenswert.

Wenn wir jetzt auch auf das Kopfrechnen mehr Wert legen, stehen wir doch weit hinter dem Mutterlande der Zahlenlehre, hin Indien zurück, wie eine Reihe eingehender Aufsätze von Delbos im J zeigen. Wer lernt aber auch bei uns das 1×1 mit $^3/_4$ oder möchte empfehlen? Die Addition wird dort stets auch bei schriftlichen Übung von links nach rechts ausgeführt, so dafs die Summe zunächst noch a 2 Summanden zusammengesetzt erscheint, die allerdings bei der grofs Übung im Behalten von Zahlen von den Indern später auf einmal nied geschrieben wird. Die Subtraktion wird durch Ergänzung, die Multij kation durch Ausschreiben jedes einzelnen Teilproduktes, die Divisi durch Überschreiben ausgeführt. Ein indischer Mathematik-Profess Radhakrishnan ergänzt Delbos' Aufsatz in Einzelheiten und wähnt besonders die Entstehung unseres Divisionszeichens. Der Inc schreibt den Bruch drei Viertel ohne Bruchstrich $^3{}_4$, der Araber fü einen Strich hinzu, schrieb aber dann die Zahlen auch nebeneinan 3—4. Um Verwechselungen mit der Subtraktion zu verhüten, wurde Stelle von Zähler und Nenner durch Punkte angedeutet $3 \div 4$ und dar ist schliefslich unser Doppelpunkt übergeblieben. Wirklich Unerhör leistete der Rechenkünstler Inaudi vor einer Kommission der Pari Akademie. Seine Methode steht der indischen nahe. Wurzeln findet durch Probieren (Raten) und Potenzieren.

J. Kraus hat die Eigentümlichkeit der periodischen Dezimalbrücl welche wie die Siebentel durch cyklische Vertauschung multipliziert werd zum Gegenstand eingehenden Studiums gemacht und eine Reihe von Sätz auf diesem Gebiet gefunden.

In J. C. V. Hoffmanns Zeitschrift ist ein ziemlich lebhafter Str über J. J. Sachses Verwerfung der Unterscheidung von direk

und indirekter Regeldetri geführt geworden. Das Resultat desselben, mit dem wohl auch der Angegriffene sachlich übereinstimmt, ist die Überzeugung, dafs die Regeldetriaufgaben zwar stets durch den Schlufs auf die Einheit zu lösen sind, dafs aber daneben die Scheidung in die zwei entgegengesetzten Verhältnisgleichungen nützlich, ja zum vollen Verständnis nötig ist.

Die einfache Zinsrechnung hat eine eigenartige Bearbeitung durch J. Hann gefunden. Durch Einführung des „mittleren Zahlungstermines" ist er imstande, eine Reihe von Aufgaben der Zinseszinsrechnung auszuführen und zwar zum Teil mit voller Genauigkeit, mindestens aber mit hinreichender Annäherung. Wenn er von dem Grundsatz ausgeht, dafs Zinsen von vornherein nicht zu einem bestimmten Termin zu zahlen sind, sondern stets erst bei Rückgabe des Kapitals, und andererseits behauptet, dafs, sobald ein Termin für die Zinszahlung festgesetzt ist, die Aufgabe nicht mehr der einfachen Zinsrechnung angehört, so widerspricht dies der Praxis, und da Zinsen stets die Folge eines Vertrages sind, der unter Umständen stillschweigend vorausgesetzt wird, da diese Verträge im allgemeinen durch Gesetze geregelt werden, so ist es für die kaufmännische Rechnung unberechtigt, sich eine mathematische Theorie der Zinsberechnung zu konstruieren. Dagegen hat dieselbe ihren unleugbaren Wert, wo von allgemeiner Prozentrechnung die Rede ist, z. B. dem Zuwachs der Bevölkerung oder sonst einer konstanten Veränderung.

J. C. V. Hoffmann empfiehlt als „ethisches Bildungsmittel" die Berechnung der Zinsen der Staats- und Stadtschulden. Ganz gewifs können solche Übungen nützlich wirken, wenn der Lehrer genügende nationalökonomische Vorkenntnisse besitzt; aber sie sind, wie die Politik auf der Schule, eine gefährliche Waffe, die den ungeschickten Kämpfer sicherer als den Gegner verletzt.

3. Arithmetischer und algebraischer Unterricht.

Aus dem sächsischen Lehrplan für Gymnasien, der in seinem Ziel schon gekennzeichnet war, sei noch hervorgehoben, dafs in UIII die vier Grundrechnungsarten sowie die Gleichungen unter Beschränkung auf leichte Aufgaben zu behandeln sind. In OIII wird dasselbe Pensum erweitert und vertieft, in UII kommen Systeme linearer Gleichungen, Potenzen und Wurzeln mit ganzen positiven Exponenten und quadratische Gleichungen mit einer Unbekannten hinzu.

In Österreich beginnt der allgemein arithmetische Unterricht in IV (dritte Klasse) mit den vier Grundoperationen an ganzen und gebrochenen allgemeinen Zahlen; daran schliefst sich das Quadrieren nebst Umkehrung. In UIII werden die Gleichungen bis zu den reinen kubischen durchgenommen, letztere aber wie die quadratischen auf die in der Geometrie gebrauchten Fälle beschränkt.

Ad. Schumanns Bemerkungen zu den preufsischen Lehrplänen ent-

halten eine Reihe von nützlichen Ratschlägen, die sich vielfach mit
Bemerkungen des Berichterstatters (Jb. VI, X 14 f.) berühren, insbeson
empfiehlt auch er eine frühe Einführung der negativen Zahlen d
Gleichungen und die Betonung des inneren Zusammenhangs der arith
tischen Operationen. Das abgekürzte Rechenverfahren will er gar n
oder in beschränkter Weise gelehrt haben und auf Gymnasien mufs
Kapitel wohl aus Zeitmangel fallen, wenn die frühe Einführung in
logarithmische Rechnen beibehalten wird.

E. Lindenthal setzt seine scharfsinnigen Angriffe gegen die S
arithmetik fort und kommt zur Aufstellung folgender Leitsätze: Die
schauung (d. h. konkrete Einzelfälle, besonders aus bürgerlichen R
nungen) bildet die Grundlage des ganzen mathematischen Wissens. I
nitionen sind, wo sie nicht zum Verständnis notwendig sind, zu u
drücken. Jeder Gedanke ist erst gemeinverständlich, dann erst in
diger, wenn auch an sich vielleicht ungenauer Weise auszudrücken.
logische Redeweisen, die sich weder durch Kürze noch durch Frucht
keit empfehlen, sind dagegen auszuscheiden. Der Bruch ist im unmi
baren Anschlufs an die natürliche Zahlenreihe einzuführen und die Z
teilung des Rechnens mit Quotienten und Brüchen aufzugeben.
Fassungen von Sätzen, die an Vorschriften eines Willkürherrschers
innern, sind durch sachlich richtige Weisungen zu ersetzen („statt", „l
man"). Die Beweise sind thunlichst zu beschränken und durch Erl
rungen zu ersetzen. „Hierbei empfiehlt sich weder die epische B
der Araber, noch die reine Zeichensprache der Mathematik, wohl
der Mittelweg, wie wir ihn bei Lagrange kennen lernen." An drastis
Vergleichen fehlt es wieder nicht (vgl. Jb. VI, X 17). Den Satz „J
Bruch a/b ist auch als angezeigter Quotient a/b anzusehen", verhöhn
durch den Satz: „Jeder Landwirt (Bauer) ist auch als angezeigter V
käfig (Bauer) anzusehen" u. a. m.

E. Knochs Abhandlung über den Zahlbegriff und den ersten U
richt in der Arithmetik ist als wissenschaftliche Ergänzung zu Dedek
bekannter Abhandlung (vgl. Jb. IIIB 248) wertvoll, ihre Verwendung
der Schule als „erster Unterricht in der Arithmetik" würde ein schw
Mifsgriff sein; selbst in der Prima wird dem aufserordentlichen Verbr
an Zeit und geistiger Anstrengung kein entsprechender Erfolg gegenü
stehen. Wenn der Verf. nicht einsieht, „warum man diese Beweise
Schülern vorenthalten soll, wenn man es in der Geometrie für nötig
Dinge zu beweisen, deren Richtigkeit ohnehin niemand bezweifeln wür
so berührt er allerdings einen wunden Punkt. Dinge, die wirklich
mand bezweifeln kann, sollen ebensowenig in der Geometrie wie in
Arithmetik bewiesen werden. Schliefslich läuft es aber auf die Anna
von ein oder zwei Grundsätzen mehr hinaus, und ganz ohnedem ko
der Verf. auch nicht aus: denn sein $\varphi_1 \cdot \varphi_1 = \varphi$ ist eben $(-1).(-1) =$
nimmt man nun noch $a+b=b+a$ an, so kann man die schwierig
seiner Beweise entbehren. Auch Holzmüller spricht sich in sei

später zu erwähnenden Referat ganz im Sinne des Berichterstatters aus, und der Angriff, den J. C. V. Hoffmann gegen Holzmüllers Äufserungen macht, treffen höchstens die wissenschaftliche, nicht aber die schulmännische Fassung der arithmetischen Grundsätze. Ein sehr gutes Beispiel zur Erläuterung des minus mal minus hat C. W. v. Baur gefunden: Ein Wanderer kommt auf der Reise nach Norden oder nach Süden um Mittag in Stuttgart an. Wo war er am Vormittag um 9, wo wird er am Nachmittag um 3 sein?

M. Pasch bietet in einer kurzen Abhandlung über die Einführung irrationaler Zahlen bemerkenswerte Anregungen, die wieder, wie so viele Äufserungen des Verf., nicht nur wissenschaftlich klar, sondern für die Schule oder wenigstens für den Lehrer unmittelbar brauchbar sind. „Dafs Ausdrucksweisen (gebrochene, negative, irrationale Zahlen) sich eingebürgert haben, beruht auf dem Bedürfnis, möglichst viele Fälle unter eine und dieselbe Sprachform zu bringen. Eine Notwendigkeit war aber nicht vorhanden und man könnte die Erweiterungen des Zahlbegriffs wieder abstreifen, welche zumeist durch die Anwendung auf die Geometrie und Mechanik veranlafst worden sind. — Vom rein analytischen Standpunkt aus kann man die Erklärung eines Begriffes, welche auf dessen Anwendung keine Rücksicht nimmt, als genügend anerkennen und sie sogar anderen Erklärungen vorziehen; nur wird dann in gewissen Fällen — und hierher gehört der Begriff der irrationalen Zahlen — eine besondere Auseinandersetzung darüber notwendig sein, wie der zunächst nur für die Benutzung innerhalb der Analysis zubereitete Begriff zu einer thatsächlichen Verwendung aufserhalb gelangt. Schon die natürlichen Zahlen n, welche hier als Ergebnis des Zählens angesehen werden, bestehen nur innerhalb der Analysis [Zahlenlehre im weitesten Sinne] für sich allein ohne Benennung. Vor dem Eintritt in die Analysis kann man nur von n Stücken einer Mehrheit sprechen. Die Stücke A einer Mehrheit können selbst Mehrheiten sein. Sind die A insbesondere Mehrheiten von je n Stücken B, so wird jedes B als nter Teil eines A kurz als 1/n A bezeichnet und weiter wird m/n A eine neue Bezeichnung für mB, wobei m eine natürliche Zahl vorstellt. Da nun in den Aussagen, welche auf Grund dieser Festsetzung erfolgen, m/n sprachlich neben der Benennung in derselben Weise auftritt, wie eine natürliche Zahl, so nennen wir m/n eine Zahl und haben jetzt ganze und gebrochene Zahlen zu unterscheiden. Während die gebrochenen Zahlen uns der Mühe entheben, den zulässigen genauen Teilen von Benennungen besondere Namen zu erteilen, schaffen wir uns mittels der negativen Zahlen in dem Gebiet gewisser paarweise einander gegenüberstehender Begriffe die Möglichkeit, je zwei derselben auf eine gleichmäfsige Ausdrucksweise zurückzuführen. Wir können dies erreichen durch die Bestimmung, dafs die Addition der Zahl a zu b eine Veränderung von b um + a, dagegen die Subtraktion der Zahl a von b eine Veränderung von b um — a heifsen soll. Von einer solchen Bestimmung ausgehend, gelangt man dahin, die Ausdrücke + a und — a

mit Benennungen sprachlich in derselben Weise zu verbinden, wie ursprünglich nur die natürlichen Zahlen.“ Erst hieraus erscheint M. Pasch die Berechtigung zu erwachsen, auf jene Ausdrücke den Namen Zahl zu übertragen. Die irrationale Zahl wird dann eingeführt als Schnitt [nach Dedekind], aber gezeigt, dafs es eine Hypothese ist, dafs jedem arithmetisch definierten Schnitt ein Verhältnis zwischen Linien entspricht (Fr. Meyer führt diese Hypothese ausdrücklich als von G. Cantor herrührend an.) Die weitere Behandlung der irrationalen Zahlen kann hier leider nicht wiedergegeben werden und mufs auf den Artikel in den math. Ann. verwiesen werden.

Auf Paschs Standpunkt steht Th. Wimmenauer in seinem Lehrbuch der Arithmetik. Derselbe empfiehlt für die Logarithmen das auf der Giefsener Philologen-Versammlung einstimmig angenommene Zeichen l mit Unterstreichung der folgenden Zahl. Die imaginären Zahlen führt er erst bei den quadratischen Gleichungen ein. $(a^x)^y$ heifst Doppelpotenz. Die Berechnung der Logarithmen durch $\sqrt{10}$, $\sqrt[4]{10}$ u. s. w. ist kurz und klar. Für die halbpositiven Logarithmen würde der Berichterstatter allgemein den Subtrahenden -10 vorschlagen, der vor der Radizierung auf -20 oder -30 zu erhöhen wäre. Zahlreiche Verbesserungen im einzelnen lassen Wimmenauers Buch als ein wertvolles Lehrmittel erscheinen; die Darstellueg der Gaufsischen Zahlenebene, die Auffindung der Einheitswurzeln, die Auffindung der Binomialkoeffizienten ohne Kombinationslehre sind mustergültig und zum Teil originell. Die Auflösung der Fermatschen Gleichung (vgl. darüber eine Dissertation von J. Rotholz Giefsen) im lösbaren Fall $x^2 + y^2 = z^2$ durch die Substitution $z = u^2 + v^2$, $x = u^2 - v^2$, $y = 2uv$, wobei u und v teilerfremd und nicht beide ungerade zu wählen sind, um teilerfremde xyz zu erhalten, wird manchem willkommen sein.

Von gleicher Bedeutung wie Wimmenauers Lehrbuch erscheint das von Hubert Müller (Metz); ja in vielen Punkten stimmen die Bücher überein im Gegensatz zu der üblichen Methode. An Einzelheiten sei erwähnt: Mit einer negativen Zahl multiplizieren heifst dem Produkt das entgegengesetzte Zeichen des Multiplikandus geben. Weglassung eines Faktors ist Division, Weglassung des Bruchnenners Multiplikation. Bei der Befreiung einer Gleichung von Nennern hat der Berichterstatter es praktisch gefunden, nicht erst den Hauptnenner suchen zu lassen, sondern mit einzelnen (geeigneten) Nennern zu multiplizieren und dann vorsichtig zu kürzen. Hb. Müller ersetzt die Proportion $a : b = c : d$ durch die zwei Gleichungen $a = mc$, $b = md$, was unmittelbar zum Satz der korrespondierenden Addition führt. Wie $a = \sqrt{a} \cdot \sqrt{a}$ ist auch $-a = \sqrt{-a} \cdot \sqrt{-a}$, ohne dafs man die Benennung des Symbols $\sqrt{-a}$ angeben könnte. Dührings Einflufs ist hier, wie bei allen wissenschaftlich fortschreitenden Mathematikern unverkennbar; dennoch hat der Berichterstatter das Gefühl, dafs es gilt, hier eine künstlich aufgerichtete Schranke wieder niederzureifsen, und der oben skizzierte Gedankengang von Pasch weist den

Weg dazu. Konjugiert komplexe Zahlen bezeichnet Hb. Müller treffend und deutsch als zugeordnete Wurzeln. Dafs der Verf. auf die Eigenschaft der symmetrischen Funktionen der Wurzeln der Gleichungen und ihre Ausdrückbarkeit durch die Koeffizienten eingeht, weist einen Weg, Ordnung in das zum reinen Hexentanzplatz gewordene Gebiet der Systeme quadratischer und kubischer Gleichungen zu bringen.

Dies giebt Gelegenheit, auf den beherzigenswerten Aufsatz von J. Sievers über Aufgaben-Stellen und Aufgaben-Lösen hinzuweisen. Die Gleichung $ax^n + bx^{n-1} = 0$ bleibt n ten Grades, auch wenn sie in Aufgabensammlungen bisweilen unter den ersten Grad eingereiht ist; Tertianer verschont man aber am besten damit. Berechtigt erscheint auch die Forderung, die Sievers gelegentlich an anderer Stelle erhebt, sich nicht mit der einfachen Division $1:(1-x)$ zu begnügen, sondern den Schüler auch den Rest einmal hinschreiben zu lassen. Dann wird ihm, längst ehe er den Namen kennen lernt, der Begriff der Konvergenz vor Augen treten.

E. Lindenthal verwirft die Gaufssche Schreibweise der Kongruenz und ersetzt die Gleichung $a = b \bmod r$ durch die Gleichung $a - b = vr$. Das genügt für die Schule sicher, wo es wohl nur bei Gelegenheit der diophantischen Gleichung Verwendung findet und hier auf die altbewährte Methode von Euler führt.

Eine Verwendung der Logarithmen im Postgebiet führt Dötsch an. In Italien dürfen die Packete ein bestimmtes Volum nicht übersteigen; da die Multiplikation der Kanten einer Kiste aber beschwerlich ist, liefert die Post kleine Kärtchen mit Logarithmen, die nun nur addiert zu werden brauchen. Als Basis ist 20 000 benutzt.

Recht viele Logarithmentafeln bieten die Gaufsschen Summen- und Differenztafeln. Wie weit dieselben auf der Schule gebraucht werden, ist aus den Programmen nicht ersichtlich. Th. Walter tritt in seiner Schultrigonometrie für dieselben ein, Vering giebt in der Neuauflage von Boymann eine recht klare Erläuterung. Nur mechanisch danach rechnen zu lassen, wird wohl kein Schulmann empfehlen. Ob die Erlernung der Theorie aber wirklich durch hinreichende Verwendung gerechtfertigt wird? Die neue Bezeichnung periodischer Dezimalbrüche, die Vering einführt $0{,}3(27) = 0{,}3\widehat{27}27\ldots$ würde bei allgemeiner Verbreitung eine Verbesserung bedeuten.

Dittmars neues Permutationsverfahren und seine Determinantenberechnung läuft auf eine Erweiterung der Sarrusschen Regel hinaus, die bisher nur für dreigliedrige Determinanten brauchbar war. Der Kernpunkt liegt darin, dafs der Verf. die Permutationen in einer solchen Reihenfolge aufstellt, dafs die zweite Hälfte derselben aus der ersten durch einfache Umkehrung entsteht.

Killmann löst die Gleichungen zweiten bis vierten Grades dadurch, dafs er sie mit den Quadraten, Kuben und Biquadraten je zweier linearer

Gleichungen vergleicht. Auch auf die besonderen algebraisch noch lösbaren Gleichungen 5. und 6. Grades wird eingegangen.

Eine Reihe allgemeiner Bemerkungen über die Auflösung von Gleichungen macht J. Jacob in der Msch. Bei der gewöhnlichen Behandlung der Gleichungen wird stillschweigend ein Axiom vorausgesetzt: Jede Gleichung hat eine Lösung. Man mufs den Schüler darauf aufmerksam machen, dafs dies nicht unbedingt richtig ist, dafs Gleichungen unmöglich sein können, dafs andere zur Erweiterung des Zahlbegriffs geführt haben. Korrekter als gewöhnlich ist auch die Fassung folgenden Satzes: Nimmt man mit beiden Seiten einer Gleichung dieselben Operationen vor, so hat die neue Gleichung dieselbe Lösung wie die alte. Der Vorteil, welchen die Verwendung von Gleichungen insbesondere bei Lösung von Aufgaben der bürgerlichen Rechnungen bringt, tritt dem Schüler ins Auge durch praktische Verwendung des Satzes: Ist irgend eine allgemeine Aufgabe durch eine Gleichung lösbar, so ist auch jede ihrer Umkehrungen durch dieselbe Gleichung lösbar. Die Einschränkungen, welche dieser Satz später erfährt, sind für den Schüler entbehrlich. Jacob empfiehlt solche Aufgaben, die ungleich leichter mit Gleichungen gelöst werden, erst nach Einführung in dieselben zu stellen.

P. Caspari behandelt den Lehrstoff der UII und OII. Dem Berichterstatter erscheint es unpraktisch, den Schüler, wenn er die Feder nun einmal in der Hand hat, zwingen zu wollen, alles Mögliche im Kopf zu rechnen. Die Hauptsache bleibt doch, dafs er richtig rechnet. Bei den Logarithmentafeln allerdings möchte sich statt der Benützung der P. P., die rein mechanisch geschieht, eine Übung im Abschätzen des Intervalls empfehlen. Das $\pm\sqrt{}$ ist nicht so unberechtigt, wie Caspari meint, man fafst eben dann die Wurzel als den positiven Faktor auf, welcher zweimal gesetzt den Radikand erzeugt. Reichel, dem man gewifs nicht Mangel an Strenge vorwerfen kann, empfiehlt dies entschieden, und aus praktischen Gründen wird es mit Recht fast allgemein gethan. Auf K. Schwerings geometrische Lösung der quadratischen Gleichungen mittels des Sehnentangentensatzes wird aufmerksam gemacht. Als Normalform aber einmal $x^2 + 2ax = b$ und das andere Mal $x^2 - 2px + q = 0$ zu benutzen, ist nicht glücklich. Der Schüler soll sich die Beziehung der Wurzeln eben bei seiner Normalform merken, sonst wird er später immer wieder schwanken. Höchst bedenklich erscheint der Rat, Aufgaben nicht zu Ende zu rechnen. Nützlich und ansprechend sind die Aufgaben zu den geometrischen Reihen. Vortrefflich die Anweisung zum Lösen eingekleideter Aufgaben nach dem Schema 1. Welches ist die Unbekannte? 2. Wie bekommt man die Gleichung? 3. Wie sind die Ausdrücke zu berechnen, welche in der Gleichung auftreten? 4. Wie heifst also die Gleichung? Die Verwendung des Schlusses auf die Einheit ist auch nachahmenswert, wie überhaupt die Abhandlung ein nützlicher Beitrag zur Methodik ist, auch wenn der Berichterstatter in vielen Punkten anderer Meinung ist. Auf neue Methoden zur Lösung eingekleideter algebraischer Aufgaben von

Th. Walter in den LL. und einer Progr.-Abhandlung kann nur kurz hingewiesen werden. Die statistischen Aufgaben, die er gerade behandelt, werden allerdings von anderen grundsätzlich als ungeeignet bezeichnet. Doch die Aufgabensammlungen enthalten sie, und da wird manchem die Waltersche Methode willkommen sein.

Die diophantischen Gleichungen behandeln Nesselmann und Haag. Letzterer mit Hilfe von Koordinaten, wobei er zu ähnlichen Resultaten kommt wie früher S. Günther.

Müller-Erzbachs Physikalische Aufgaben für den mathematischen Unterricht sind nach physikalischen Gesichtspunkten geordnet, was Szontagh, der die Notwendigkeit einer solchen Sammlung betont, tadelt. Harmuth hat in seinen geometrischen Textgleichungen einen vermittelnden Weg gezeigt. Die Anordnung schliefst sich an die Geometrie, aber kleine Zeichen deuten sofort an, was für Gleichungen zur Verwendung kommen, und das genügt.

An Stelle der Behandlung der Systeme quadratischer Gleichungen, die auf recht unfruchtbare Kunstgriffe hinauslaufen, sobald sie das einfachste Gebiet überschreiten. empfiehlt L. Baur in den LL. eine gründliche und in sich geschlossene Behandlung des Kreisteilungsproblems auf algebraischem Wege und im Anschlufs an die Gaufsische Zahlenebene.

4. Geometrischer Unterricht.

Die sächsische Lehrordnung schreibt für IV vor: Entwickelung der einfachsten stereometrischen und planimetrischen Begriffe aus der Anschauung verbunden mit leichten Mefs-, Zeichen- und Rechenübungen; für UIII Planimetrie bis zu den ersten Anwendungen der Kongruenzsätze einschliefslich leichter Konstruktionsübungen; für OIII Kreissätze, Flächenvergleichung, analytische Methode unter Vermeidung schwieriger Beweise und Determinationen; für UII Verhältnisse und Ausmessung von Flächen. Proportionen beim Durchschneiden eines Winkels mit Parallelen, Ähnlichkeit der Dreiecke. Das Endziel ist oben angegeben.

Das österreichische Untergymnasium bietet eine durch methodisch geleitete Anschauung gestützte Einführung in die Kenntnis der geom. Gebilde und ihrer wichtigsten Eigenschaften. In VI werden Gerade, Kreis, Winkel, Parallelen und die einfachsten Eigenschaften der Dreiecke betrachtet. In V folgt die Strecken- und Winkelsymmetrale, die Kongruenz der Dreiecke nebst Anwendungen, die wichtigsten Eigenschaften des Kreises, der Vier- und Vielecke. In IV werden einfache Fälle der Vergleichung, Verwandlung und Teilung der Figuren, Längen- und Flächenmessung, der pythagoreische Lehrsatz und das Wichtigste über Ähnlichkeit geometrischer Gebilde durchgenommen. In UIII (vierte Klasse) ist Stereometrie einschliefslich der Elemente der Kegelschnittslehre Pensum.

Über die Grundlagen der Geometrie liegen Arbeiten von W. Killing, J. Kofler, F. Schur, F. Pietzker und Besprechungen der Arbeiten

des letzteren von Gilles und E. Lindenthal vor. Die erste Arbeit stellt eine Reihe von Grundsätzen (7 bezw. 8) auf, welche zur einwandfreien Begründung der Raumlehre nötig scheinen. Die zweite giebt eine historische Übersicht der nicht-euklidischen Geometrie. Pietzker fährt in seiner Bekämpfung derselben fort (vgl. Jb.VI, X 33), E. Lindenthal und Gilles unterstützen ihn durch anerkennende Besprechungen seiner Schrift. Da der Berichterstatter seine Ansicht wiederholt ausgesprochen, möge hier als Gegenstück der Schlufssatz von Gilles eine Stelle finden: „Pietzkers Buch (die Gestaltung des Raumes) ist zunächst denjenigen zu empfehlen, welche das Studium der nicht-euklidischen Geometrie beginnen wollen. Sie dürften durch dasselbe abgehalten werden, ihre Kräfte nutzlos aufzureiben an Theorieen, die auf Wahngebilden aufgebaut sind. Aber auch den Anhängern der vornehmen, nichtsdestoweniger grundfalschen Theorie kann das Buch von Nutzen sein. Sie werden zwar in demselben manchen von ihrem Standpunkte aus schwachen Punkt finden, bei vorurteilsfreier Betrachtung aber durch dasselbe die Haltlosigkeit ihrer Theorieen erkennen können. Möge die mutige Arbeit des Verfassers das unumgängliche Schicksal der nicht-euklidischen Geometrie, im Sande spur- und nutzlos zu verlaufen, beschleunigen.“ F. Schur beschränkt sich auf die Parallelenfrage; er zeigt kurz und klar, warum das Parallelenaxiom keine notwendige Folge der übrigen Axiome ist, und welche Berechtigung der Parallelgeometrie auch für die Elementarmathematik zukommt. J. C. V. Hoffmann weist darauf hin, dafs Wagner (Hamburg) in einem geometrischen Lehrbuch den Versuch gemacht hat, diese Ideen in den Schulunterricht hineinzutragen. Wenn es in geschickter Weise in einer oberen Klasse geschieht, sieht der Berichterstatter kein Unglück darin.

Schopenhauers Angriffe auf das euklidische Beweisverfahren sucht Leonhard zurückzuweisen. Das Gefühl von der Allgemeinheit eines Satzes, welcher an einer besonderen Figur entdeckt ist, wird erst durch den Beweis zur Gewifsheit. Der Raum gestattet leider nicht, J. M. A. Davidsons Principles of right method and their application to the teaching of geometry in schools ausführlich darzulegen. Er verlangt, dafs der Lehrer durchaus genetisch entwickelt und analytisch begründet — nun erwartet man: „Fort mit Euklid“, aber der konservative Engländer wagt es nicht, mit dem Dogma der Unübertrefflichkeit des alten Geometers zu brechen, und zeigt, wie man ihn trotzdem schliefslich in der Schule benutzen kann.

Der von dem Berichterstatter gebildete Name „Konstruktive Geometrie“ (JbII, B 185) hat in einer Programmschrift von H. Bensemann Anerkennung, die Methode derselben aber in einem *Lehrbuch der ebenen Geometrie* eine weitere Ausbildung erfahren. H. Bensemann geht von dem Grundsatz aus, dafs keine Figur betrachtet wird, die der Schüler nicht zeichnen gelernt hat. Das mag im ersten Augenblick ein circulus vitiosus scheinen, aber wie steht es denn mit dem Gegenteil: Figuren betrachten, die der Schüler nicht zeichnen kann? Konzessionen müssen hier wie dort

gemacht werden. Da alle Konstruktionen der Mafsgeometrie den Zirkel zu Hilfe nehmen, so haben ja schon viele Bücher einen kurzen Abrifs der Kreislehre an die Spitze gestellt. Die systematische Durchführung dieser Idee ist aber bisher nicht gelungen. Bensemann schlägt daher einen vermittelnden Weg ein: Er benutzt den Kreis zunächst praktisch zur Ausführung gewisser Fundamentalkonstruktionen, ja er scheut auch nicht solche, die zunächst nur annähernd durch Probieren gelöst werden. Nun kann der Schüler jede Forderung, die entweder ein Lehrsatz oder ein Beweis an ihn stellt, zeichnerisch erfüllen; aus der Betrachtung der Figur folgt dann unter Umständen eine neue, nunmehr unanfechtbare Konstruktion. Der Verf. hat aber in seinem Lehrbuch auch darin eine Neuerung befolgt, dafs er nicht die übliche Reihenfolge unter Voranstellung des Lehrsatzes befolgt; der Lehrsatz steht am Schlufs. Dies „methodische" Verfahren haben ja schon manche versucht, einige sogar mit entschiedenem Mifserfolg. Wenn man Bensemanns Buch liest, glaubt man einer anregenden Lehrstunde zu folgen. Es wird eine Figur gezeichnet, ein Dreieck z. B., es werden darin von den Ecken die Mittellinien nach den Gegenseiten gezogen, das ist die „Voraussetzung". Nun tritt die Frage an den Schüler heran, welche besonderen Eigenschaften hat die Figur? Z. B. schneiden sich die Mittellinien nur zufällig in diesem Dreieck in einem Punkt? Teilen sie einander, wie sie die Seiten teilen, oder in einem anderen bestimmten Verhältnis? Welche Verbindungslinien, die einfachere Verhältnisse zeigen, lassen sich ziehen? Hiermit ist schon in das eingetreten, was der Verf. „Untersuchung" nennt. Diese mufs dann schliefslich zu einem Resultat führen, das in Form eines Lehrsatzes auftritt. Dieser Gang wird ja wohl überwiegend im Unterricht befolgt, das Lehrbuch verfährt in der Regel nach euklidischem Vorbild umgekehrt. Sollte es nun nicht nützlicher sein, dafs der Schüler sich nicht zwei Wege, sondern einen merkt und zwar den, auf welchem er zu dem Lehrsatz gekommen ist? In der höheren Mathematik, wenn es sich nicht um die Auflösung bestimmter Probleme handelt, wird fast ausnahmslos in der Weise des Bensemannschen Buches verfahren — auch in der Trigonometrie, die nicht von Euklid beherrscht wird, treten die Lehrsätze meist als Schlufssteine der Betrachtung auf.

Ein lesenswerter Aufsatz von A. Gilles in den LL. bietet ein durchsichtiges System des ersten Teiles der Planimetrie bis zur Kreislehre, welche er im Gegensatz zu den Methodikern an den Schlufs stellt. Als Beispiel seiner Einteilung sei die letztere wiedergegeben: Kreis; Kreis und Punkt; Kreis und Gerade: a) eine Gerade, b) zwei Gerade, c) Dreieck, e) Viereck, f) Vieleck; Kreis und Kreis. Dafs viele Lehrbücher diese Einteilung enthalten, macht die Arbeit nicht überflüssig.

J. Diekmann geht in Hoffmanns Zeitschrift umgekehrt vom Kreise aus und zeigt die Wirksamkeit einer eingehenden Betrachtung der centrischen Drehung, aus der er fast die ganze Planimetrie ableitet. Aus einer Abhandlung von Caspari ist besonders die Forderung hervor-

zuheben, die geometrischen Orte vollständig zu zeichnen und den Beweis zu führen, dafs sie alle geforderten Punkte, aber auch nur diese, enthalten. Adrian ist in seinem Versuch, die Richtung einer Geraden als eine mathematische Gröfse zu definieren, in dem er eine feste Gerade in der Ebene voraussetzt, leider darin nicht konsequent, dafs er immer die beiden in einer Geraden vereinigten Richtungen zusammennimmt und sich nicht entschliefsen kann, z. B. beim Dreieck konstant in einem Sinne weiter zu gehen. Ein Versuch in dieser Richtung lohnte wohl der Mühe. Der Satz von der Aufsenwinkelsumme läfst sich dann vortrefflich beweisen bezw., wenn er Grundsatz sein soll, veranschaulichen, besser sogar als durch die übliche Konstruktion von 3 Parallelen durch einen Punkt. J. C. V. Hoffmann macht auf die „Drehungsarbeit" bei Erzeugung eines Winkels aufmerksam und empfiehlt die Definition paralleler Geraden als solcher von überall gleicher Entfernung. H. Schotten baut die Lehre vom Parallelogramm danach auf, ob man die Sätze ohne Hilfe von Diagonalen, mit einer oder mit zwei Diagonalen beweist.

Nach Delbos berechnen die Inder die Hypotenuse stets mittels der Formel $2ab + (a-b)^2$, der Beweis des Pythagoras wird auf die Ähnlichkeitslehre begründet. F. Bergmann macht darauf aufmerksam, dafs die Heronsche Formel in die Planimetrie gehört und nicht in die Trigonometrie. A. Pichler läfst die Dreiecksseiten durch drei Gerade nach dem Verhältnis $m:n$ teilen. Das Dreieck der Geraden liefert, wenn es verschwindet, „merkwürdige" Punkte, deren einfachste der Schwerpunkt der Höhenpunkte, die Mittelpunkte der Dreieckskreise sind. Den goldenen Schnitt als Thema des Unterrichts bespricht im Anschlufs an Pfeiffers Werk O. Willmann in den LL. Der Faktor $e = (\sqrt{5} + 1):2$ liefert höchst merkwürdige arithmetische und geometrische Reihen. Die Lamésche Reihe wird dann durch Flächen von Kreisen und Kreisringen versinnbildlicht. A. von Frank giebt zu, dafs die Dreiteilung des Winkels durch Probieren stets am raschesten zum Ziel führt, beweist dann aber einige Sätze, welche eine mechanische Dreiteilung, beziehungsweise eine Vorrichtung zu derselben begründen. Auch auf L. Baurs Abhandlung über die Kreisteilung, die eine fruchtbare Verbindung von Geometrie und Algebra darstellt, sei noch einmal hingewiesen.

Die Einfügung der Trigonometrie in den Lehrplan der UII verteidigt auch Holzmüller in seinen weiter unten ausführlich zu besprechenden Schriften nur schwach; F. Pietzker hätte diese und die quadratischen Gleichungen lieber nach OII verlegt. Da die Trigonometrie nun aber einmal obligatorisch ist, so handelt es sich um Mittel und Wege, der Forderung der Lehrpläne ohne Schädigung des Unterrichts nachzukommen. Unabhängig voneinander kommen nun L. Mittenzwei und A. Schülke auf den von O. Presler schon früher für Realschulen angegebenen Weg die Trigonometrie ohne Logarithmen zu betreiben. A. Schülke hat aber noch mehr gethan: er hat eine kleine Tafel zusammengestellt, die von

eubner bezogen werden kann, und die natürlichen sin und tang für ehntel-Grade vierstellig von 0° bis 1° und sonst 3stellig für ganze Grade af einer Oktavseite enthält. Die Benutzung der Tafel unter Anwendung er abgekürzten Multiplikation und Division liefert eine Genauigkeit von ,15%. Möchte noch einigen Anstalten ein Versuch, die Trigonometrie hne Logarithmen zu betreiben, gestattet werden. Eine noch gröfsere rleichterung für die Oberklassen wäre ja die Einführung vierstelliger ogarithmen, für welche Schülke ebenfalls warm eintritt. Auf wieviel chulen werden Messungen angestellt, deren Genauigkeit die der vierstelgen Logarithmen übersteigt? Und wenn es geschieht, so ist man auf em Wege, eine astronomische Fachbildung zu geben auf Kosten nützcherer Unterrichtsgegenstände.

A. Meyers Grundlehren der ebenen Trigonometrie nach den neuen reufsischen Lehrplänen enthalten gute trigonometrische Ableitungen goniometrischer Formeln, aber einen Überflufs an Formeln. Derselbe Vorwurf mufs Caspari gemacht werden. Wenn in der UII über das rechtinklige Dreieck hinausgegangen wird, so empfiehlt sich nicht mehr u bieten als den Sinussatz, den Kosinussatz, und für die Fläche ie Formel $\triangle = 0{,}5\ \mathrm{ab} \sin\gamma = \sqrt{\mathrm{s}\,(\mathrm{s}-\mathrm{a})\,(\mathrm{s}-\mathrm{c})\,\mathrm{s}-\mathrm{c})}$, die, in dem Fall, afs die Seiten gegeben sind, die Berechnung der Winkel gestattet. er Tangentialsatz und der Halbwinkelsatz würde dann nach OII zu erlegen sein. Für Gymnasien dürften wenige goniometrische Formeln genügen und auch auf Realanstalten sollte die Goniometrie nicht als Selbstweck betrieben werden, sondern nur soweit sphärische Trigonometrie, ubische Gleichungen, darstellende Geometrie und niedere Analysis es verngen. Zu gebrauchen, aber ja nicht zu lernen sind die von A. Klippert ufgestellten Formeln mit dem Radius des Umkreises, die wirklich viele hwierige Aufgaben analytisch zu lösen gestatten. Für weitgehende Verendung goniometrischer Formeln in der Algebra ist E. Marx, während . Tramm zeigt, dafs eine grofse Anzahl trigonometrischer Aufgaben, ie nicht durch die bekannten 4 Fundamentalaufgaben unmittelbar ı lösen sind, sich auf die drei Fälle 1) a, α, b + c, 2) a, α, b — c,) a α b zurückführen lassen. Jedenfalls hat der Verf. darin recht, dafs iese drei Fälle nicht übergangen werden dürfen; zum Ausgangspunkt euer Aufgabengruppen sie zu machen, wird wohl selten die Zeit erlauben. ie UII-Leitfäden von Gallien, Reich und Leonhardt sind unten beprochen.

E. Grohmann kommt noch einmal auf die unsichere sphärische reiecksberechnung im Falle ssw zurück und stellt die Regel auf: Im weideutigen Fall entsprechen demjenigen Dreieck die gröfseren Sinus des ubekannten Paares, worin das halbbekannte Paar gleichnamig ist. Z. B. egeben a b α spitz, dann gehört zu spitzem β stumpfes c und γ, zu umpfem β spitzes c und γ.

Willkommen werden vielen F. Reclams Beiträge zum Unterricht in der mathematischen Erdkunde sein, da sie kurze Erklärungen

und ausreichendes Übungsmaterial für die sphärische Trigonometrie bieten. Als Programmarbeit (137 Gym. Neustettin) sind sie jedem Lehrer leicht zugänglich.

Holzmüllers Gutachten über die jetzigen Forderungen an den mathematischen Lehrgang der Untersekunda auf den preufsischen Gymnasien hat durch seine Einleitung Öl in das Feuer gegossen: „Die mathematischen Lehrpläne sind aus der Überzeugung hervorgegangen, dafs eine lückenlos systematische Behandlung und eine streng wissenschaftliche Begründung der Mathematik auf dem Gymnasium überhaupt unmöglich und dem Fachstudium auf der Universität zuzuweisen ist.“ Dieser Satz hat viele, welche den Nachdruck auf das Wort „Gymnasium“ legten, schwer gekränkt, manchen tüchtigen Lehrer geradezu verbittert. Statt Gymnasium mufste es „Unterstufe“ heifsen und dann gilt der Satz auch von Realanstalten. Andernfalls könnte die Frage aufgeworfen werden: Sind denn die Lehrpläne so unsystematisch und unwissenschaftlich, dafs sie eine solche Verteidigung nötig haben? Wenn Holzmüller fortfährt: „Mit Logarithmentafeln z. B. wird gerechnet, ohne dafs die Berechnung der Logarithmen gelehrt wird,“ so mufs dem entgegengehalten werden, dafs recht viele Lehrer und Lehrbücher anders verfahren. Auch wenn Scheinbeweise als solche erkannt und durch Vermehrung der Axiome ersetzt werden, so ist doch die Mathematik dadurch nicht unwissenschaftlicher geworden. Holzmüller empfiehlt nun den stereometrischen Unterricht mit dem Würfel zu beginnen, der, abgesehen von den Kanten und Flächen, reichen Übungsstoff bietet. „Die Hauptdiagonalen des Körpers sind nach Länge und Lage (in Bezug auf Kanten und Flächen) zu untersuchen; ebenso die Mittellinien und die Diagonalschnitte des Körpers, welche letzteren Beispiele zur Flächenberechnung abgeben. Das Gesehene ist auch korrekt zu zeichnen und zwar in schräger Parallelperspektive, die als das Schattenbild zu erläutern ist, welches ein Drahtgestell des Würfels auf das Reifsbrett wirft, wenn die parallelen Sonnenstrahlen schräg auf letzteres fallen. Diese Darstellungsweise findet sich fast in allen Lehrbüchern als stillschweigend angenommene Methode, ist aber erst in neuerer Zeit für die Zwecke des Unterrichts bearbeitet und ausgebaut worden. Von jetzt ab müssen Rechnen und Zeichnen stets Hand in Hand gehen. Das Achsenkreuz des Würfels giebt Veranlassung, das eingeschriebene Oktaeder zu behandeln. Die eine Diagonalengruppe der Würfelflächen giebt ein einbeschriebenes Tetraeder, die andere ein zweites. Beide durchdringen einander. Auf diese drei Körper kann man sich einige Zeit beschränken. Es sind Übungen möglich, bei denen es sich um gesetzmäfsige Abstumpfung und Abkantung handelt, auf die Seitenflächen lassen sich Pyramiden aufsetzen, so dafs z. B. der von 24 Flächen begrenzte Pyramidenwürfel entsteht, der für den Fall der Neigung von 45° in das Rhombendodekaeder übergeht. Die Abstumpfung des letzteren an den Vierkantecken führt auf den abgekanteten Würfel, die Abstumpfung an den Dreikantecken auf das abgekantete Oktaeder u. s. w. Das bisher

Genannte ist auch wertvoll für den mineralogischen und chemischen Unterricht, denn es handelt sich zugleich um Krystallographie; das Übungsmaterial rechnerischer und zeichnender Art ist aber fast unerschöpflich zu nennen. Ob nun vom Würfel, an dessen 12 Kanten sich regelmäfsige Fünfecke so anlegen lassen, dafs ein regelmäfsiges Pentagondodekaeder entsteht (bei dem die Mittelpunkte der Seitenflächen die Ecken des regelmäfsigen Ikosaeder geben), zu dieser schwierigeren Form übergegangen werden soll, oder ob zunächst entsprechend leichtere Übungen an Prismen und Pyramiden, besonders solchen von regelmäfsiger Grundfläche, vorzunehmen sind, das sei dem Takte des Lehrers und der übrigbleibenden Zeit überlassen.“ Sollte der Verf. hier nicht den Gymnasiasten in Bezug auf Zeichenfertigkeit ebenso überschätzt haben, wie er ihn im Eingang in Bezug auf Gedankenschärfe unterschätzt hat? Das alles geht prächtig an einer Realanstalt, ist aber schwerer als die einfachen Sätze über Gerade und Ebenen, die bisher an die Spitze gestellt wurden, wenn nicht ein sehr eingehender krystallographischer Unterricht mit Zeichnung vorausgegangen ist. In einer Anmerkung sagt Holzmüller: „Es sei noch anheimgestellt, bezüglich der zu zeichnenden Figuren die häusliche Überbürdung der Schüler dadurch zu vermeiden, dafs gelegentlich der eigentliche Zeichenunterricht zur Ausführung der Aufgaben benutzt wird.“ Der Zeichenunterricht auf dem Gymnasium ist aber von UII an fakultativ, und wie die zu Hause selbständig angefertigten Zeichnungen aussehen würden, darüber dürften die Mehrzahl der Gymnasiallehrer anderer Meinung sein als Holzmüller. Endlich bleibt aber doch auch die Frage zu erledigen: Wo stehen diese Forderungen in den Lehrplänen? da heifst es „die einfachen Körper nebst Berechnungen von Kantenlängen, Oberflächen und Inhalten.“ Das Pensum der UII ist so ungeheuer grofs, dafs man eher erwartet hätte, es würde gezeigt werden, wie man hier und da kürzen dürfe, nicht aber, was man alles noch hineinziehen könne. Holzmüller selbst ist ja auf der Berliner Konferenz recht nachdrücklich für Kürzung in Prima eingetreten. Dort hat er die Streichung der diophantischen Gleichungen, Kettenbrüche, Theorie der Maxima und Minima, analytische Geometrie (abgesehen vom Koordinatenbegriff), Permutationen, Kombinationen und Wahrscheinlichkeitsrechnung durchgesetzt. Was Holzmüller im übrigen in dem CU. sowohl als auch in dem ergänzenden Aufsatz in der ZlS. sagt, ist auch für das Gymnasium vortrefflich. Bei Cylinder, Kegel und Kugel kann man sich in UII mit flüchtigen Skizzen begnügen, in der Oberklasse ist eine genau zeichnende Konstruktion erforderlich — danach soll also auch der Gymnasiast mit den konjugierten Durchmessern der Ellipse gut Bescheid wissen. — „Der Unterricht auf der UII hat demnach einen durchaus propädeutischen Charakter. Dies gilt auch bezüglich der Inhaltsberechnung. Über das gerade und schräge Prisma bezw. den Cylinder ist bei der Leichtigkeit der Behandlung nichts zu sagen. Hieran hat sich das Prinzip des Cavalieri anzuschliefsen, welches die Inhaltsgleichheit der Pyramiden von gleichem Grund und gleicher Höhe ergiebt.“ — Der Satz,

dafs die parallelen Schnitte einer Ecke sich wie die Quadrate ihrer Abstände von der Spitze verhalten, scheint dem Berichterstatter hier erforderlich. — „Diese Gleichheit ergiebt für das geeignet zerlegte dreiseitige Prisma die Teilung in inhaltsgleiche Pyramiden, woraus für diese und alle anderen Pyramiden die Formel $J = Gh/3$ folgt, die auch vom Kegel gilt. In allgemein bekannter Weise wird nach Cavalieri aus Cylinderkegel der Kugelinhalt abgeleitet. Die Formeln werden also entwickelt, nicht aber, wie in der Volksschule, einfach als Regel vorgeschrieben. Die sogenannten Körperstumpfe und die Kugelabschnitte können auf die Oberklassen verschoben werden."

Aus dem dieses Gutachten ergänzenden Aufsatz in der ZlS. sei noch einiges hervorgehoben. Die Schulmathematik soll dem gebildeten Mann nach Holzmüller folgendes geben: Logische Durchbildung, Ausbildung der räumlichen Anschauung, Gewandtheit im Rechnen, Übung im mathematischen Zeichnen verbunden mit dem Verständnis der Darstellung räumlicher Dinge in der Ebene; bleibende Klarheit über die mathematischen Grundbegriffe und einen Einblick in die elementar-math. Methode überhaupt, der es ermöglicht, im späteren Leben wenigstens populären Vorträgen oder Abhandlungen naturwissenschaftlichen Inhalts mit Verständnis zu folgen, die Fähigkeit sich nötigenfalls einmal selbständig wieder in ein Kapitel der Elementarmathematik einzuarbeiten. Da alle Kapitel logische Schulung bieten, empfiehlt es sich, dem Nützlichen den Vorzug zu geben, allzu Abstraktes, Formelhaftes fortzulassen. Sehr auffallend ist die Äufserung: „Was man gewöhnlich analytische Geometrie nennt, ist nichts als Koordinatenlehre in synthetischer Behandlung. Analytisch wird dieselbe erst, wenn man von der allgemeinen Gleichung ausgeht." Ist das eine offizielle Auslegung? Die Reform des math. Unterrichts durch die neuen Lehrpläne ist nach Holzmüller eine radikale, aus dem einheitlichen Gang ist ein solcher in zwei konzentrischen Kreisen geworden.

In der starken Betonung korrekter Zeichnungen berührt sich Holzmüller mit Krumme. Derselbe ist gegen die sogenannten stereometrischen Konstruktionsaufgaben, gegen eingehende Behandlung der Ecke, der regelmäfsigen Körper u. a. m. Auch H. Thieme ist für korrekte Zeichnung auf Realanstalten, er möchte aber die stereometrische Konstruktionsaufgabe auch im eigentlichen Sinn beibehalten haben. Auf Holzmüllers vortreffliches Buch wird wiederholt hingewiesen.

Ein anscheinend gutes Hilfsmittel des stereometrischen Unterrichts hat Ducrue erfunden. Ein Würfel wird aus 12 Eisenstäben von je 30 cm Länge gebildet. Die Boden- und Deckfläche ist mit einem grofsmaschigen Drahtgitter überspannt. Durch Fäden lassen sich alle möglichen Figuren bilden.

Auf Grund eigener Versuche kann der Berichterstatter aufs wärmste Hildebrandts Kegelschnittzirkel empfehlen. Ein Schreibstift beschreibt den Mantel eines Kegels, je nach der Stellung der festen Achse zur Zeichenebene ändern sich Art und Mafsverhältnisse des Kegelschnitts. Die Theorie

des Instruments ist also für den Schüler vollständig durchsichtig und dadurch lehrreich. Die praktische Verwendbarkeit ist zu einleuchtend, als dafs sie eine Auseinandersetzung bedürfte; es sei nur an die Fälle erinnert, wo Kegelschnitte als geometrische Orte auftreten, beim Taktionsproblem u. s. w.

Aus der analytischen Geometrie sei zunächst ein Aufsatz Krummes erwähnt, welcher die Pendel- und die Wurfbewegung behandelt. W. Hofmann bestimmt das Vorzeichen des Winkels zweier Geraden, sowie das des Abstandes eines Punktes von einer Geraden. Th. Meyer hat in einem Vortrag auf der Natf. Versammlung in Halle auf ein von ihm entdecktes eigentümliches Punktepaar auf dem Diameter eines Kegelschnittes aufmerksam gemacht, welches gestattet, die Kreistangentenkonstruktion auf die übrigen Kurven 2 Ordn. auszudehnen und zwar so, dafs der rechte Winkel beibehalten bleibt. Der übrige Teil der interessanten Abhandlung übersteigt die Schulmathematik.

II. Lehrmittel.

I. Rechnen.

W. Brauns *Rechenbuch für die unteren Klassen von Mittelschulen* ist ein ebenso brauchbares, wie eigenartiges Werk. Bei der Einführung in das Zahlensystem geht der Verf. von den benannten Zahlen aus, die arithmetischen Gesetze werden, wie dies sonst nur im ersten Unterricht gebräuchlich ist, an Strichen und Kreisen entwickelt, das Subtrahieren z. B. durch Ausstreichen bewirkt. Die Auffindung des gröfsten gemeinschaftlichen Mafses wird durch eine Zeichnung dargestellt. Überall bemerkt man das Bestreben, neben einer gründlichen Einführung in das Rechnen dem späteren math. Unterricht vorzuarbeiten (vgl. Jb. III, B 239).

R. Sendlers *Rechenaufgaben auf dem Gebiet der Reichsgesetze und der Steuergesetze* kommen einem Bedürfnis entgegen, welches auch von anderen Verfassern von Rechenbüchern durch Einfügung neuer Abschnitte befriedigt ist. So haben z. B. Harms und Kallius die wenig fruchtbaren Rechnungen mit mehrfach benannten Zahlen, welche nicht dezimaler Einteilung folgen, zu Gunsten einer Reihe von Aufgaben über Altersversicherung u. s. w. gekürzt, ein Verfahren, welches Nachahmung verdient.

S. Keilmanns *Materialien für den Unterricht im Rechnen und in der Buchführung* sind für die oberen Kurse der Realschule, sowie zum Selbstunterricht bestimmt. Mit Recht verlangt der Verf. gerade für diese Zwecke ein Lehrbuch, trotzdem oder weil der Unterricht auf eine Stunde wöchentlich beschränkt ist. Er bietet Erklärungen, Beispiele und Auf-

Gleichungen vergleicht. Auch auf die besonderen algebraisch noch lösbaren Gleichungen 5. und 6. Grades wird eingegangen.

Eine Reihe allgemeiner Bemerkungen über die Auflösung von Gleichungen macht J. Jacob in der Msch. Bei der gewöhnlichen Behandlung der Gleichungen wird stillschweigend ein Axiom vorausgesetzt: Jede Gleichung hat eine Lösung. Man mufs den Schüler darauf aufmerksam machen, dafs dies nicht unbedingt richtig ist, dafs Gleichungen unmöglich sein können, dafs andere zur Erweiterung des Zahlbegriffs geführt haben. Korrekter als gewöhnlich ist auch die Fassung folgenden Satzes: Nimmt man mit beiden Seiten einer Gleichung dieselben Operationen vor, so hat die neue Gleichung dieselbe Lösung wie die alte. Der Vorteil, welchen die Verwendung von Gleichungen insbesondere bei Lösung von Aufgaben der bürgerlichen Rechnungen bringt, tritt dem Schüler ins Auge durch praktische Verwendung des Satzes: Ist irgend eine allgemeine Aufgabe durch eine Gleichung lösbar, so ist auch jede ihrer Umkehrungen durch dieselbe Gleichung lösbar. Die Einschränkungen, welche dieser Satz später erfährt, sind für den Schüler entbehrlich. Jacob empfiehlt solche Aufgaben, die ungleich leichter mit Gleichungen gelöst werden, erst nach Einführung in dieselben zu stellen.

P. Caspari behandelt den Lehrstoff der UII und OII. Dem Berichterstatter erscheint es unpraktisch, den Schüler, wenn er die Feder nun einmal in der Hand hat, zwingen zu wollen, alles Mögliche im Kopf zu rechnen. Die Hauptsache bleibt doch, dafs er richtig rechnet. Bei den Logarithmentafeln allerdings möchte sich statt der Benützung der P. P., die rein mechanisch geschieht, eine Übung im Abschätzen des Intervalls empfehlen. Das $\pm\sqrt{}$ ist nicht so unberechtigt, wie Caspari meint, man fafst eben dann die Wurzel als den positiven Faktor auf, welcher zweimal gesetzt den Radikand erzeugt. Reichel, dem man gewifs nicht Mangel an Strenge vorwerfen kann, empfiehlt dies entschieden, und aus praktischen Gründen wird es mit Recht fast allgemein gethan. Auf K. Schwerings geometrische Lösung der quadratischen Gleichungen mittels des Sehnentangentensatzes wird aufmerksam gemacht. Als Normalform aber einmal $x^2 + 2ax = b$ und das andere Mal $x^2 - 2px + q = 0$ zu benutzen, ist nicht glücklich. Der Schüler soll sich die Beziehung der Wurzeln eben bei seiner Normalform merken, sonst wird er später immer wieder schwanken. Höchst bedenklich erscheint der Rat, Aufgaben nicht zu Ende zu rechnen. Nützlich und ansprechend sind die Aufgaben zu den geometrischen Reihen. Vortrefflich die Anweisung zum Lösen eingekleideter Aufgaben nach dem Schema 1. Welches ist die Unbekannte? 2. Wie bekommt man die Gleichung? 3. Wie sind die Ausdrücke zu berechnen, welche in der Gleichung auftreten? 4. Wie heifst also die Gleichung? Die Verwendung des Schlusses auf die Einheit ist auch nachahmenswert, wie überhaupt die Abhandlung ein nützlicher Beitrag zur Methodik ist, auch wenn der Berichterstatter in vielen Punkten anderer Meinung ist. Auf neue Methoden zur Lösung eingekleideter algebraischer Aufgaben von

Th. Walter in den LL. und einer Progr.-Abhandlung kann nur kurz hingewiesen werden. Die statistischen Aufgaben, die er gerade behandelt, werden allerdings von anderen grundsätzlich als ungeeignet bezeichnet. Doch die Aufgabensammlungen enthalten sie, und da wird manchem die Waltersche Methode willkommen sein.

Die diophantischen Gleichungen behandeln Nesselmann und Haag. Letzterer mit Hilfe von Koordinaten, wobei er zu ähnlichen Resultaten kommt wie früher S. Günther.

Müller-Erzbachs Physikalische Aufgaben für den mathematischen Unterricht sind nach physikalischen Gesichtspunkten geordnet, was Szontagh, der die Notwendigkeit einer solchen Sammlung betont, tadelt. Harmuth hat in seinen geometrischen Textgleichungen einen vermittelnden Weg gezeigt. Die Anordnung schliefst sich an die Geometrie, aber kleine Zeichen deuten sofort an, was für Gleichungen zur Verwendung kommen, und das genügt.

An Stelle der Behandlung der Systeme quadratischer Gleichungen, die auf recht unfruchtbare Kunstgriffe hinauslaufen, sobald sie das einfachste Gebiet überschreiten, empfiehlt L. Baur in den LL. eine gründliche und in sich geschlossene Behandlung des Kreisteilungsproblems auf algebraischem Wege und im Anschlufs an die Gaufsische Zahlenebene.

4. Geometrischer Unterricht.

Die sächsische Lehrordnung schreibt für IV vor: Entwickelung der einfachsten stereometrischen und planimetrischen Begriffe aus der Anschauung verbunden mit leichten Mefs-, Zeichen- und Rechenübungen; für UIII Planimetrie bis zu den ersten Anwendungen der Kongruenzsätze einschliefslich leichter Konstruktionsübungen; für OIII Kreissätze, Flächenvergleichung, analytische Methode unter Vermeidung schwieriger Beweise und Determinationen; für UII Verhältnisse und Ausmessung von Flächen. Proportionen beim Durchschneiden eines Winkels mit Parallelen, Ähnlichkeit der Dreiecke. Das Endziel ist oben angegeben.

Das österreichische Untergymnasium bietet eine durch methodisch geleitete Anschauung gestützte Einführung in die Kenntnis der geom. Gebilde und ihrer wichtigsten Eigenschaften. In VI werden Gerade, Kreis, Winkel, Parallelen und die einfachsten Eigenschaften der Dreiecke betrachtet. In V folgt die Strecken- und Winkelsymmetrale, die Kongruenz der Dreiecke nebst Anwendungen, die wichtigsten Eigenschaften des Kreises, der Vier- und Vielecke. In IV werden einfache Fälle der Vergleichung, Verwandlung und Teilung der Figuren, Längen- und Flächenmessung, der pythagoreische Lehrsatz und das Wichtigste über Ähnlichkeit geometrischer Gebilde durchgenommen. In UIII (vierte Klasse) ist Stereometrie einschliefslich der Elemente der Kegelschnittslehre Pensum.

Über die Grundlagen der Geometrie liegen Arbeiten von W. Killing, J. Kofler, F. Schur, F. Pietzker und Besprechungen der Arbeiten

des letzteren von Gilles und E. Lindenthal vor. Die erste Arbeit stellt eine Reihe von Grundsätzen (7 bezw. 8) auf, welche zur einwandfreien Begründung der Raumlehre nötig scheinen. Die zweite giebt eine historische Übersicht der nicht-euklidischen Geometrie. Pietzker fährt in seiner Bekämpfung derselben fort (vgl. Jb.VI, X 33), E. Lindenthal und Gilles unterstützen ihn durch anerkennende Besprechungen seiner Schrift. Da der Berichterstatter seine Ansicht wiederholt ausgesprochen, möge hier als Gegenstück der Schlufssatz von Gilles eine Stelle finden: „Pietzkers Buch (die Gestaltung des Raumes) ist zunächst denjenigen zu empfehlen, welche das Studium der nicht-euklidischen Geometrie beginnen wollen. Sie dürften durch dasselbe abgehalten werden, ihre Kräfte nutzlos aufzureiben an Theorieen, die auf Wahngebilden aufgebaut sind. Aber auch den Anhängern der vornehmen, nichtsdestoweniger grundfalschen Theorie kann das Buch von Nutzen sein. Sie werden zwar in demselben manchen von ihrem Standpunkte aus schwachen Punkt finden, bei vorurteilsfreier Betrachtung aber durch dasselbe die Haltlosigkeit ihrer Theorieen erkennen können. Möge die mutige Arbeit des Verfassers das unumgängliche Schicksal der nicht-euklidischen Geometrie, im Sande spur- und nutzlos zu verlaufen, beschleunigen.“ F. Schur beschränkt sich auf die Parallelenfrage; er zeigt kurz und klar, warum das Parallelenaxiom keine notwendige Folge der übrigen Axiome ist, und welche Berechtigung der Pangeometrie auch für die Elementarmathematik zukommt. J. C. V. Hoffmann weist darauf hin, dafs Wagner (Hamburg) in einem geometrischen Lehrbuch den Versuch gemacht hat, diese Ideen in den Schulunterricht hineinzutragen. Wenn es in geschickter Weise in einer oberen Klasse geschieht, sieht der Berichterstatter kein Unglück darin.

Schopenhauers Angriffe auf das euklidische Beweisverfahren sucht Leonhard zurückzuweisen. Das Gefühl von der Allgemeinheit eines Satzes, welcher an einer besonderen Figur entdeckt ist, wird erst durch den Beweis zur Gewifsheit. Der Raum gestattet leider nicht, J. M. A. Davidsons Principles of right method and their application to the teaching of geometry in schools ausführlich darzulegen. Er verlangt, dafs der Lehrer durchaus genetisch entwickelt und analytisch begründet — nun erwartet man: „Fort mit Euklid“, aber der konservative Engländer wagt es nicht, mit dem Dogma der Unübertrefflichkeit des alten Geometers zu brechen, und zeigt, wie man ihn trotzdem schliefslich in der Schule benutzen kann.

Der von dem Berichterstatter gebildete Name „Konstruktive Geometrie“ (Jb II, B 185) hat in einer Programmschrift von H. Bensemann Anerkennung, die Methode derselben aber in einem *Lehrbuch der ebenen Geometrie* eine weitere Ausbildung erfahren. H. Bensemann geht von dem Grundsatz aus, dafs keine Figur betrachtet wird, die der Schüler nicht zeichnen gelernt hat. Das mag im ersten Augenblick ein circulus vitiosus scheinen, aber wie steht es denn mit dem Gegenteil: Figuren betrachten, die der Schüler nicht zeichnen kann? Konzessionen müssen hier wie dort

›macht werden. Da alle Konstruktionen der Mafsgeometrie den Zirkel ı Hilfe nehmen, so haben ja schon viele Bücher einen kurzen Abrifs der reislehre an die Spitze gestellt. Die systematische Durchführung dieser lee ist aber bisher nicht gelungen. Bensemann schlägt daher einen ›rmittelnden Weg ein: Er benutzt den Kreis zunächst praktisch zur usführung gewisser Fundamentalkonstruktionen, ja er scheut auch nicht ›lche, die zunächst nur annähernd durch Probieren gelöst werden. Nun ann der Schüler jede Forderung, die entweder ein Lehrsatz oder ein eweis an ihn stellt, zeichnerisch erfüllen; aus der Betrachtung der Figur ›lgt dann unter Umständen eine neue, nunmehr unanfechtbare Konstrukon. Der Verf. hat aber in seinem Lehrbuch auch darin eine Neuerung efolgt, dafs er nicht die übliche Reihenfolge unter Voranstellung des ehrsatzes befolgt; der Lehrsatz steht am Schlufs. Dies „methodische" erfahren haben ja schon manche versucht, einige sogar mit entschiedenem lifserfolg. Wenn man Bensemanns Buch liest, glaubt man einer anregenen Lehrstunde zu folgen. Es wird eine Figur gezeichnet, ein Dreieck . B., es werden darin von den Ecken die Mittellinien nach den Gegeniten gezogen, das ist die „Voraussetzung". Nun tritt die Frage an den chüler heran, welche besonderen Eigenschaften hat die Figur? Z. B. chneiden sich die Mittellinien nur zufällig in diesem Dreieck in einem 'unkt? Teilen sie einander, wie sie die Seiten teilen, oder in einem nderen bestimmten Verhältnis? Welche Verbindungslinien, die einfachere erhältnisse zeigen, lassen sich ziehen? Hiermit ist schon in das eingeeten, was der Verf. „Untersuchung" nennt. Diese mufs dann schliefslich ı einem Resultat führen, das in Form eines Lehrsatzes auftritt. Dieser ang wird ja wohl überwiegend im Unterricht befolgt, das Lehrbuch verihrt in der Regel nach euklidischem Vorbild umgekehrt. Sollte es nun icht nützlicher sein, dafs der Schüler sich nicht zwei Wege, sondern inen merkt und zwar den, auf welchem er zu dem Lehrsatz gekommen t? In der höheren Mathematik, wenn es sich nicht um die Auflösung estimmter Probleme handelt, wird fast ausnahmslos in der Weise des ensemannschen Buches verfahren — auch in der Trigonometrie, die nicht on Euklid beherrscht wird, treten die Lehrsätze meist als Schlufssteine er Betrachtung auf.

Ein lesenswerter Aufsatz von A. Gilles in den LL. bietet ein durchchtiges System des ersten Teiles der Planimetrie bis zur Kreislehre, elche er im Gegensatz zu den Methodikern an den Schlufs stellt. Als eispiel seiner Einteilung sei die letztere wiedergegeben: Kreis; Kreis und unkt; Kreis und Gerade: a) eine Gerade, b) zwei Gerade, c) Dreieck, ı Viereck, f) Vieleck; Kreis und Kreis. Dafs viele Lehrbücher diese Einilung enthalten, macht die Arbeit nicht überflüssig.

J. Diekmann geht in Hoffmanns Zeitschrift umgekehrt vom Kreise ıs und zeigt die Wirksamkeit einer eingehenden Betrachtung der centrihen Drehung, aus der er fast die ganze Planimetrie ableitet. Aus ner Abhandlung von Caspari ist besonders die Forderung hervor-

zuheben, die geometrischen Orte vollständig zu zeichnen und den Beweis zu führen, dafs sie alle geforderten Punkte, aber auch nur diese, enthalten. Adrian ist in seinem Versuch, die Richtung einer Geraden als eine mathematische Gröfse zu definieren, in dem er eine feste Gerade in der Ebene voraussetzt, leider darin nicht konsequent, dafs er immer die beiden in einer Geraden vereinigten Richtungen zusammennimmt und sich nicht entschliefsen kann, z. B. beim Dreieck konstant in einem Sinne weiter zu gehen. Ein Versuch in dieser Richtung lohnte wohl der Mühe. Der Satz von der Aufsenwinkelsumme läfst sich dann vortrefflich beweisen bezw., wenn er Grundsatz sein soll, veranschaulichen, besser sogar als durch die übliche Konstruktion von 3 Parallelen durch einen Punkt. J. C. V. Hoffmann macht auf die „Drehungsarbeit“ bei Erzeugung eines Winkels aufmerksam und empfiehlt die Definition paralleler Geraden als solcher von überall gleicher Entfernung. H. Schotten baut die Lehre vom Parallelogramm danach auf, ob man die Sätze ohne Hilfe von Diagonalen, mit einer oder mit zwei Diagonalen beweist.

Nach Delbos berechnen die Inder die Hypotenuse stets mittels der Formel $2ab+(a-b)^2$, der Beweis des Pythagoras wird auf die Ähnlichkeitslehre begründet. F. Bergmann macht darauf aufmerksam, dafs die Heronsche Formel in die Planimetrie gehört und nicht in die Trigonometrie. A. Pichler läfst die Dreiecksseiten durch drei Gerade nach dem Verhältnis $m:n$ teilen. Das Dreieck der Geraden liefert, wenn es verschwindet, „merkwürdige“ Punkte, deren einfachste der Schwerpunkt der Höhenpunkte, die Mittelpunkte der Dreieckskreise sind. Den goldenen Schnitt als Thema des Unterrichts bespricht im Anschlufs an Pfeiffers Werk O. Willmann in den LL. Der Faktor $e=(\sqrt{5}+1):2$ liefert höchst merkwürdige arithmetische und geometrische Reihen. Die Lamésche Reihe wird dann durch Flächen von Kreisen und Kreisringen versinnbildlicht. A. von Frank giebt zu, dafs die Dreiteilung des Winkels durch Probieren stets am raschesten zum Ziel führt, beweist dann aber einige Sätze, welche eine mechanische Dreiteilung, beziehungsweise eine Vorrichtung zu derselben begründen. Auch auf L. Baurs Abhandlung über die Kreisteilung, die eine fruchtbare Verbindung von Geometrie und Algebra darstellt, sei noch einmal hingewiesen.

Die Einfügung der Trigonometrie in den Lehrplan der UII verteidigt auch Holzmüller in seinen weiter unten ausführlich zu besprechenden Schriften nur schwach; F. Pietzker hätte diese und die quadratischen Gleichungen lieber nach OII verlegt. Da die Trigonometrie nun aber einmal obligatorisch ist, so handelt es sich um Mittel und Wege, der Forderung der Lehrpläne ohne Schädigung des Unterrichts nachzukommen. Unabhängig voneinander kommen nun L. Mittenzwei und A. Schülke auf den von O. Presler schon früher für Realschulen angegebenen Weg: die Trigonometrie ohne Logarithmen zu betreiben. A. Schülke hat aber noch mehr gethan: er hat eine kleine Tafel zusammengestellt, die von

Teubner bezogen werden kann, und die natürlichen sin und tang für Zehntel-Grade vierstellig von 0^0 bis 1^0 und sonst 3stellig für ganze Grade auf einer Oktavseite enthält. Die Benutzung der Tafel unter Anwendung der abgekürzten Multiplikation und Division liefert eine Genauigkeit von 0,15 %. Möchte noch einigen Anstalten ein Versuch, die Trigonometrie ohne Logarithmen zu betreiben, gestattet werden. Eine noch gröfsere Erleichterung für die Oberklassen wäre ja die Einführung vierstelliger Logarithmen, für welche Schülke ebenfalls warm eintritt. Auf wieviel Schulen werden Messungen angestellt, deren Genauigkeit die der vierstelligen Logarithmen übersteigt? Und wenn es geschieht, so ist man auf dem Wege, eine astronomische Fachbildung zu geben auf Kosten nützlicherer Unterrichtsgegenstände.

A. Meyers Grundlehren der ebenen Trigonometrie nach den neuen preufsischen Lehrplänen enthalten gute trigonometrische Ableitungen goniometrischer Formeln, aber einen Überflufs an Formeln. Derselbe Vorwurf mufs Caspari gemacht werden. Wenn in der UII über das rechtwinklige Dreieck hinausgegangen wird, so empfiehlt sich nicht mehr zu bieten als den Sinussatz, den Kosinussatz, und für die Fläche die Formel $\triangle = 0{,}5\,ab \sin\gamma = \sqrt{s(s-a)(s-c)s-c)}$, die, in dem Fall, dafs die Seiten gegeben sind, die Berechnung der Winkel gestattet. Der Tangentialsatz und der Halbwinkelsatz würde dann nach OII zu verlegen sein. Für Gymnasien dürften wenige goniometrische Formeln genügen und auch auf Realanstalten sollte die Goniometrie nicht als Selbstzweck betrieben werden, sondern nur soweit sphärische Trigonometrie, kubische Gleichungen, darstellende Geometrie und niedere Analysis es verlangen. Zu gebrauchen, aber ja nicht zu lernen sind die von A. Klippert aufgestellten Formeln mit dem Radius des Umkreises, die wirklich viele schwierige Aufgaben analytisch zu lösen gestatten. Für weitgehende Verwendung goniometrischer Formeln in der Algebra ist E. Marx, während A. Tramm zeigt, dafs eine grofse Anzahl trigonometrischer Aufgaben, die nicht durch die bekannten 4 Fundamentalaufgaben unmittelbar zu lösen sind, sich auf die drei Fälle 1) $a, \alpha, b+c$, 2) $a, \alpha, b-c$, 3) $a\,\alpha\,b$ zurückführen lassen. Jedenfalls hat der Verf. darin recht, dafs diese drei Fälle nicht übergangen werden dürfen; zum Ausgangspunkt neuer Aufgabengruppen sie zu machen, wird wohl selten die Zeit erlauben. Die UII-Leitfäden von Gallien, Reich und Leonhardt sind unten besprochen.

E. Grohmann kommt noch einmal auf die unsichere sphärische Dreiecksberechnung im Falle ssw zurück und stellt die Regel auf: Im zweideutigen Fall entsprechen demjenigen Dreieck die gröfseren Sinus des unbekannten Paares, worin das halbbekannte Paar gleichnamig ist. Z. B. gegeben $a\,b\,\alpha$ spitz, dann gehört zu spitzem β stumpfes c und γ, zu stumpfem β spitzes c und γ.

Willkommen werden vielen F. Reclams Beiträge zum Unterricht in der mathematischen Erdkunde sein, da sie kurze Erklärungen

und ausreichendes Übungsmaterial für die sphärische Trigonometrie bieten. Als Programmarbeit (137 Gym. Neustettin) sind sie jedem Lehrer leicht zugänglich.

Holzmüllers Gutachten über die jetzigen Forderungen an den mathematischen Lehrgang der Untersekunda auf den preufsischen Gymnasien hat durch seine Einleitung Öl in das Feuer gegossen: „Die mathematischen Lehrpläne sind aus der Überzeugung hervorgegangen, dafs eine lückenlos systematische Behandlung und eine streng wissenschaftliche Begründung der Mathematik auf dem Gymnasium überhaupt unmöglich und dem Fachstudium auf der Universität zuzuweisen ist.“ Dieser Satz hat viele, welche den Nachdruck auf das Wort „Gymnasium“ legten, schwer gekränkt, manchen tüchtigen Lehrer geradezu verbittert. Statt Gymnasium mufste es „Unterstufe“ heifsen und dann gilt der Satz auch von Realanstalten. Andernfalls könnte die Frage aufgeworfen werden: Sind denn die Lehrpläne so unsystematisch und unwissenschaftlich, dafs sie eine solche Verteidigung nötig haben? Wenn Holzmüller fortfährt: „Mit Logarithmentafeln z. B. wird gerechnet, ohne dafs die Berechnung der Logarithmen gelehrt wird,“ so mufs dem entgegengehalten werden, dafs recht viele Lehrer und Lehrbücher anders verfahren. Auch wenn Scheinbeweise als solche erkannt und durch Vermehrung der Axiome ersetzt werden, so ist doch die Mathematik dadurch nicht unwissenschaftlicher geworden. Holzmüller empfiehlt nun den stereometrischen Unterricht mit dem Würfel zu beginnen, der, abgesehen von den Kanten und Flächen, reichen Übungsstoff bietet. „Die Hauptdiagonalen des Körpers sind nach Länge und Lage (in Bezug auf Kanten und Flächen) zu untersuchen; ebenso die Mittellinien und die Diagonalschnitte des Körpers, welche letzteren Beispiele zur Flächenberechnung abgeben. Das Gesehene ist auch korrekt zu zeichnen und zwar in schräger Parallelperspektive, die als das Schattenbild zu erläutern ist, welches ein Drahtgestell des Würfels auf das Reifsbrett wirft, wenn die parallelen Sonnenstrahlen schräg auf letzteres fallen. Diese Darstellungsweise findet sich fast in allen Lehrbüchern als stillschweigend angenommene Methode, ist aber erst in neuerer Zeit für die Zwecke des Unterrichts bearbeitet und ausgebaut worden. Von jetzt ab müssen Rechnen und Zeichnen stets Hand in Hand gehen. Das Achsenkreuz des Würfels giebt Veranlassung, das eingeschriebene Oktaeder zu behandeln. Die eine Diagonalengruppe der Würfelflächen giebt ein einbeschriebenes Tetraeder, die andere ein zweites. Beide durchdringen einander. Auf diese drei Körper kann man sich einige Zeit beschränken. Es sind Übungen möglich, bei denen es sich um gesetzmäfsige Abstumpfung und Abkantung handelt, auf die Seitenflächen lassen sich Pyramiden aufsetzen, so dafs z. B. der von 24 Flächen begrenzte Pyramidenwürfel entsteht, der für den Fall der Neigung von 45° in das Rhombendodekaeder übergeht. Die Abstumpfung des letzteren an den Vierkantecken führt auf den abgekanteten Würfel, die Abstumpfung an den Dreikantecken auf das abgekantete Oktaeder u. s. w. Das bisher

Genannte ist auch wertvoll für den mineralogischen und chemischen Unterricht, denn es handelt sich zugleich um Krystallographie; das Übungsmaterial rechnerischer und zeichnender Art ist aber fast unerschöpflich zu nennen. Ob nun vom Würfel, an dessen 12 Kanten sich regelmäfsige Fünfecke so anlegen lassen, dafs ein regelmäfsiges Pentagondodekaeder entsteht (bei dem die Mittelpunkte der Seitenflächen die Ecken des regelmäfsigen Ikosaeder geben), zu dieser schwierigeren Form übergegangen werden soll, oder ob zunächst entsprechend leichtere Übungen an Prismen und Pyramiden, besonders solchen von regelmäfsiger Grundfläche, vorzunehmen sind, das sei dem Takte des Lehrers und der übrigbleibenden Zeit überlassen.“ Sollte der Verf. hier nicht den Gymnasiasten in Bezug auf Zeichenfertigkeit ebenso überschätzt haben, wie er ihn im Eingang in Bezug auf Gedankenschärfe unterschätzt hat? Das alles geht prächtig an einer Realanstalt, ist aber schwerer als die einfachen Sätze über Gerade und Ebenen, die bisher an die Spitze gestellt wurden, wenn nicht ein sehr eingehender krystallographischer Unterricht mit Zeichnung vorausgegangen ist. In einer Anmerkung sagt Holzmüller: „Es sei noch anheimgestellt, bezüglich der zu zeichnenden Figuren die häusliche Überbürdung der Schüler dadurch zu vermeiden, dafs gelegentlich der eigentliche Zeichenunterricht zur Ausführung der Aufgaben benutzt wird.“ Der Zeichenunterricht auf dem Gymnasium ist aber von UII an fakultativ, und wie die zu Hause selbständig angefertigten Zeichnungen aussehen würden, darüber dürften die Mehrzahl der Gymnasiallehrer anderer Meinung sein als Holzmüller. Endlich bleibt aber doch auch die Frage zu erledigen: Wo stehen diese Forderungen in den Lehrplänen? da heifst es „die einfachen Körper nebst Berechnungen von Kantenlängen, Oberflächen und Inhalten.“ Das Pensum der UII ist so ungeheuer grofs, dafs man eher erwartet hätte, es würde gezeigt werden, wie man hier und da kürzen dürfe, nicht aber, was man alles noch hineinziehen könne. Holzmüller selbst ist ja auf der Berliner Konferenz recht nachdrücklich für Kürzung in Prima eingetreten. Dort hat er die Streichung der diophantischen Gleichungen, Kettenbrüche, Theorie der Maxima und Minima, analytische Geometrie (abgesehen vom Koordinatenbegriff), Permutationen, Kombinationen und Wahrscheinlichkeitsrechnung durchgesetzt. Was Holzmüller im übrigen in dem CU. sowohl als auch in dem ergänzenden Aufsatz in der ZlS. sagt, ist auch für das Gymnasium vortrefflich. Bei Cylinder, Kegel und Kugel kann man sich in UII mit flüchtigen Skizzen begnügen, in der Oberklasse ist eine genau zeichnende Konstruktion erforderlich — danach soll also auch der Gymnasiast mit den konjugierten Durchmessern der Ellipse gut Bescheid wissen. — „Der Unterricht auf der UII hat demnach einen durchaus propädeutischen Charakter. Dies gilt auch bezüglich der Inhaltsberechnung. Über das gerade und schräge Prisma bezw. den Cylinder ist bei der Leichtigkeit der Behandlung nichts zu sagen. Hieran hat sich das Prinzip des Cavalieri anzuschliefsen, welches die Inhaltsgleichheit der Pyramiden von gleichem Grund und gleicher Höhe ergiebt.“ — Der Satz,

dafs die parallelen Schnitte einer Ecke sich wie die Quadrate ihrer Abstände von der Spitze verhalten, scheint dem Berichterstatter hier erforderlich. — „Diese Gleichheit ergiebt für das geeignet zerlegte dreiseitige Prisma die Teilung in inhaltsgleiche Pyramiden, woraus für diese und alle anderen Pyramiden die Formel J = Gh/3 folgt, die auch vom Kegel gilt. In allgemein bekannter Weise wird nach Cavalieri aus Cylinderkegel der Kugelinhalt abgeleitet. Die Formeln werden also entwickelt, nicht aber, wie in der Volksschule, einfach als Regel vorgeschrieben. Die sogenannten Körperstumpfe und die Kugelabschnitte können auf die Oberklassen verschoben werden.“

Aus dem dieses Gutachten ergänzenden Aufsatz in der ZlS. sei noch einiges hervorgehoben. Die Schulmathematik soll dem gebildeten Mann nach Holzmüller folgendes geben: Logische Durchbildung, Ausbildung der räumlichen Anschauung, Gewandtheit im Rechnen, Übung im mathematischen Zeichnen verbunden mit dem Verständnis der Darstellung räumlicher Dinge in der Ebene; bleibende Klarheit über die mathematischen Grundbegriffe und einen Einblick in die elementar-math. Methode überhaupt, der es ermöglicht, im späteren Leben wenigstens populären Vorträgen oder Abhandlungen naturwissenschaftlichen Inhalts mit Verständnis zu folgen, die Fähigkeit sich nötigenfalls einmal selbständig wieder in ein Kapitel der Elementarmathematik einzuarbeiten. Da alle Kapitel logische Schulung bieten, empfiehlt es sich, dem Nützlichen den Vorzug zu geben, allzu Abstraktes, Formelhaftes fortzulassen. Sehr auffallend ist die Äufserung: „Was man gewöhnlich analytische Geometrie nennt, ist nichts als Koordinatenlehre in synthetischer Behandlung. Analytisch wird dieselbe erst, wenn man von der allgemeinen Gleichung ausgeht.“ Ist das eine offizielle Auslegung? Die Reform des math. Unterrichts durch die neuen Lehrpläne ist nach Holzmüller eine radikale, aus dem einheitlichen Gang ist ein solcher in zwei konzentrischen Kreisen geworden.

In der starken Betonung korrekter Zeichnungen berührt sich Holzmüller mit Krumme. Derselbe ist gegen die sogenannten stereometrischen Konstruktionsaufgaben, gegen eingehende Behandlung der Ecke, der regelmäfsigen Körper u. a. m. Auch H. Thieme ist für korrekte Zeichnung auf Realanstalten, er möchte aber die stereometrische Konstruktionsaufgabe auch im eigentlichen Sinn beibehalten haben. Auf Holzmüllers vortreffliches Buch wird wiederholt hingewiesen.

Ein anscheinend gutes Hilfsmittel des stereometrischen Unterrichts hat Ducrue erfunden. Ein Würfel wird aus 12 Eisenstäben von je 30 cm Länge gebildet. Die Boden- und Deckfläche ist mit einem grofsmaschigen Drahtgitter überspannt. Durch Fäden lassen sich alle möglichen Figuren bilden.

Auf Grund eigener Versuche kann der Berichterstatter aufs wärmste Hildebrandts Kegelschnittzirkel empfehlen. Ein Schreibstift beschreibt den Mantel eines Kegels, je nach der Stellung der festen Achse zur Zeichenebene ändern sich Art und Mafsverhältnisse des Kegelschnitts. Die Theorie

des Instruments ist also für den Schüler vollständig durchsichtig und dadurch lehrreich. Die praktische Verwendbarkeit ist zu einleuchtend, als dafs sie eine Auseinandersetzung bedürfte; es sei nur an die Fälle erinnert, wo Kegelschnitte als geometrische Orte auftreten, beim Taktionsproblem u. s. w.

Aus der analytischen Geometrie sei zunächst ein Aufsatz Krummes erwähnt, welcher die Pendel- und die Wurfbewegung behandelt. W. Hofmann bestimmt das Vorzeichen des Winkels zweier Geraden, sowie das des Abstandes eines Punktes von einer Geraden. Th. Meyer hat in einem Vortrag auf der Natf. Versammlung in Halle auf ein von ihm entdecktes eigentümliches Punktepaar auf dem Diameter eines Kegelschnittes aufmerksam gemacht, welches gestattet, die Kreistangentenkonstruktion auf die übrigen Kurven 2 Ordn. auszudehnen und zwar so, dafs der rechte Winkel beibehalten bleibt. Der übrige Teil der interessanten Abhandlung übersteigt die Schulmathematik.

II. Lehrmittel.

I. Rechnen.

W. Brauns *Rechenbuch für die unteren Klassen von Mittelschulen* ist ein ebenso brauchbares, wie eigenartiges Werk. Bei der Einführung in das Zahlensystem geht der Verf. von den benannten Zahlen aus, die arithmetischen Gesetze werden, wie dies sonst nur im ersten Unterricht gebräuchlich ist, an Strichen und Kreisen entwickelt, das Subtrahieren z. B. durch Ausstreichen bewirkt. Die Auffindung des gröfsten gemeinschaftlichen Mafses wird durch eine Zeichnung dargestellt. Überall bemerkt man das Bestreben, neben einer gründlichen Einführung in das Rechnen dem späteren math. Unterricht vorzuarbeiten (vgl. Jb. III, B 239).

R. Sendlers *Rechenaufgaben auf dem Gebiet der Reichsgesetze und der Steuergesetze* kommen einem Bedürfnis entgegen, welches auch von anderen Verfassern von Rechenbüchern durch Einfügung neuer Abschnitte befriedigt ist. So haben z. B. Harms und Kallius die wenig fruchtbaren Rechnungen mit mehrfach benannten Zahlen, welche nicht dezimaler Einteilung folgen, zu Gunsten einer Reihe von Aufgaben über Altersversicherung u. s. w. gekürzt, ein Verfahren, welches Nachahmung verdient.

S. Keilmanns *Materialien für den Unterricht im Rechnen und in der Buchführung* sind für die oberen Kurse der Realschule, sowie zum Selbstunterricht bestimmt. Mit Recht verlangt der Verf. gerade für diese Zwecke ein Lehrbuch, trotzdem oder weil der Unterricht auf eine Stunde wöchentlich beschränkt ist. Er bietet Erklärungen, Beispiele und Auf-

gaben in ausreichender Menge. Bei dem Gegenstand schwindet auch das Bedenken, das man sonst gegen Bücher hegt, die zugleich für den Schul- wie den Selbstunterricht geschrieben sind, ja man darf geradezu einen Vorteil darin sehen; denn auf diesem Gebiet ist der Lehrer der Mathematik in der Regel Autodidakt und es ist sicherer, wenn ihm das in der Schule eingeführte Lehrbuch' die nötige Anweisung in geeigneter Form bietet, als wenn er auf ausführliche Werke oder eigene Versuche angewiesen ist. Wendet er sich an einen Kaufmann, so werden dessen Unterweisungen ihm meist erst dann förderlich sein, wenn er rechnerisch orientiert ist und nur die im Geschäftsverkehr übliche Handhabung kennen lernen will. Die Aufstellung eines Kontokorrent möchte der Berichterstatter aber unbedingt als Abschlufs des Unterrichts verlangen und verzichtet lieber auf eine zu grofse Ausführlichkeit in der Gold- und Silberrechnung. Nützlich wäre für das Buch ein alphabetisches Register, um die Auffindung der Erklärung kaufmännischer Ausdrücke zu erleichtern.

J. G. Maiers *Lehrbuch der Elementar-Arithmetik* enthält ein System der gemeinen (besonderen) Arithmetik und der bürgerlichen Rechnungsarten mit zahlreich ausgeführten Beispielen für Seminare und Rechenlehrer. Zur Ergänzung ist ein Rechenbuch vorausgesetzt. Da die verschiedenen Methoden zur Lösung der Aufgaben des Geschäftslebens besprochen werden, auch wenn der Verfasser nicht alle als gleichwertig, ja viele gerade für verwerflich hält, fällt es auf, dafs er die österreichische (Ergänzungs-) Subtraktionsmethode nur nebenbei gelegentlich der Zeitrechnung erwähnt, die betr. Division aber ganz übergeht. Das Rechnen mit abgekürzten Dezimalbrüchen ist ausreichend dargestellt, hätte aber etwas wärmer empfohlen werden können. Wer nicht mit Logarithmen umgehen kann, sollte es unbedingt erlernen. Freilich ist durch die Erschwerung, die gelehrte Werke bei Bestimmung des Stellenwertes und der Fehlergrenze künstlich hineingebracht haben, dieser Abschnitt etwas in Mifskredit gekommen. Von demselben Verfasser rührt ein ausführliches Lehrbuch nach System Kleyer her (vgl. Jb. VI, X 61).

Auch unter den Rechenbüchern sei die *Vorschule der Mathematik* von J. Schram und Rud. Schüssler erwähnt, die für österreichische Untergymnasien bestimmt ist. Die vier begleitenden Übungshefte enthalten ein wohlgeordnetes Material. Die Behandlung der gemeinen Arithmetik im Lehrbuch ist eine eingehende und den österr. Lehrplänen entsprechend gute.

Auch H. Bork und F. Poskes *Hauptsätze der Arithmetik* enthalten in ihren ersten Seiten eine besonders für Gymnasien geeignete kurze Darstellung der Rechengesetze.

2. Allgemeine Arithmetik und Algebra.

Hubert Müllers *Elemente der Arithmetik und Algebra* sind praktisch, kurz und ausreichend. Die Einführung der neuen Zahlenformen geschieht wissenschaftlich korrekt, aber ohne überschwängliche Philosophie. Hervorgehoben werde die sinngemäfse Anordnung der Grundsätze und die Einfügung der Gleichungen in das System. Eine Reihe von Einzelheiten sind oben erwähnt.

Th. Wimmenauers *Elemente der Arithmetik für Gymnasien*, nach den neuen Lehrplänen bearbeitet, sind aus einem Kommentar zu Heis' Aufgabensammlung hervorgegangen. Das Buch ist ziemlich ausführlich und das wird ihm vielleicht hier und da Schwierigkeiten bereiten, für Realanstalten ist es wieder nicht ganz ausreichend, da die kubischen Gleichungen und die Elemente der höheren Analysis fehlen; aber was es bietet, ist vortrefflich. Besondere Sorgfalt ist auf die wissenschaftliche Begründung des Zahlbegriffes und dessen allmähliche Erweiterung verwandt, sowie auf klare, kurze und präzise Fassung der Erklärungen und Lehrsätze überhaupt. Die fremdsprachlichen Ausdrücke sind, soweit gut gebildete, ungezwungen klingende und genau zutreffende deutsche dem Verfasser bekannt waren, durch diese ersetzt.

K. Fufs' *Lehrbuch der Buchstabenrechnung und Algebra* ist für den Schul- und Selbstunterricht bestimmt. Als Motto hat der Verf. den Satz erwählt: „Die Theorie ist fruchtlos ohne die Praxis, die Praxis ist geistlos ohne gründliche Theorie.“ Auf das „gründlich“ legt er entschieden Gewicht. An einer kleinen Lehrprobe wird der Unterschied des dogmatischen und heuristischen Verfahrens klargestellt, die Notwendigkeit des letzteren für den Unterricht, aber auch die Berechtigung dafür, dafs ein Lehrbuch systematisch abgefafst sein kann, nachgewiesen. Zahlreiche gut und vollständig ausgerechnete Beispiele sind geboten, Übungsaufgaben hat der Verf. in einem besonderen Buch zusammengestellt. Ursprünglich ist das Buch wohl für Lehrerseminare bestimmt, auch an Realanstalten könnte es mit Erfolg verwandt werden. Geradezu mustergültig ist die Einleitung in die Wurzelrechnung. Die kubischen Gleichungen ohne Behandlung des casus irreducibilis haben wenig Wert. Mit Vorliebe und Glück sind die Wortgleichungen (eingekleideten Aufgaben) behandelt.

Boymann-Verings *Arithmetik* (8. Aufl.) schliefst sich wie Wimmenauer an Heis an. In der neuen Auflage (vgl. Jb. II, B 179) sind eine Anzahl veralteter Fremdwörter ausgeschieden, cond. für „wenn“ könnte auch fallen. Die Auflösung von Gleichungen höheren Grades mittels Kettenbrüchen ist hinzugekommen. Einige kleine Verbesserungen wurden oben erwähnt.

Bork und Poskes *Hauptsätze der Arithmetik für die Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten* sind um einen Abschnitt über

die Gleichungen und einige besonders für den Rechenunterricht und das numerische Rechnen nützliche Tafeln, die in den Logarithmentafeln gewöhnlich fehlen, vermehrt. Das Buch ist in dritter Auflage erschienen, da es sich rasch an mehreren Anstalten eingebürgert hat (vgl. Jb. II, B 155).

Hülsen und Colers *Niedere Mathematik* enthält in systematischer Folge die mathematischen Sätze, die dem Unterricht der Kriegsschulen als Grundlage dienen, mit eingehenden Beweisen. Hinzugefügt sind jedesmal die wichtigsten Anwendungen, oft aus weitabliegenden Gebieten der Mathematik, Ballistik, Geodäsie, Ingenieurwissenschaft, und einige vollständig durchgerechnete Beispiele. Die Darstellung ist von hinreichender wissenschaftlicher Strenge, kommt aber dem praktischen Bedürfnis entgegen, z. B. in der Einführung von ∞ und i.

Schram und Schüfslers *Vorschule der Mathematik* sei auch hier lobend erwähnt. Der Übungsstoff für Gleichungen ist reichlich, der für die allgemeine Arithmetik mit Recht spärlicher bemessen, als in anderen Werken.

E. Wrobels *Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra* (vgl. Jb. V, X 17) ist bereits in zweiter Auflage erschienen, ein Zeichen, wie rasch das Buch sich trotz der zahlreichen guten Aufgabensammlungen eingebürgert hat. Nachdem der erste Teil durch einen Anhang über quadratische Gleichungen vermehrt ist, enthält er nun genau das Pensum, welches bis zur UII erledigt werden soll. Auch zum zweiten Teil ist ein Anhang für Realanstalten den neuen Lehrplänen entsprechend erschienen. Derselbe enthält die Gleichungen höheren Grades und die Elemente der Analysis. Es ist eine Eigentümlichkeit des Verfassers, immer alle möglichen Lösungsformen vorzuführen, Sache des Lehrers mufs es dann sein, eine geeignete auszusuchen. Zur Lösung der kubischen Gleichung z. B. genügt es nach des Berichterstatters Ansicht, wenn der Schüler die zwei Substitutionen $x = \sqrt[3]{u} + \sqrt[3]{v}$ und $x = r\cos\varphi$ nebst der Formel für $\cos 3\varphi$ kennt. Wenn Wrobels Anhang auch für sich gebraucht werden soll, so mufs die Einleitung in die unendlichen Reihen mehr an Bekanntes (Division, geometrische Reihe) ausdrücklich anknüpfen. Die Abgabe der Resultate nur an Lehrer hat sich bei Bardeys Aufgabensammlung bewährt.

H. Schubert hat einen Auszug aus seiner *Sammlung von arithmetischen und algebraischen Fragen und Aufgaben* für Real- und Bürgerschulen hergestellt. Die preufsischen Realschulen kann er dabei nicht im Auge gehabt haben, da nur die Operationen erster und zweiter Stufe und die linearen Gleichungen erledigt werden. Es müfste auch aus dem zweiten Teil ein entsprechender Auszug unter Fortlassung der Aufgaben, die speziell für Vollschulen bezw. Gymnasien hergestellt sind, hinzugefügt werden.

F. A. Westricks *Fünfstellige Logarithmen* enthalten zunächst eine kurze, aber hinreichende Anweisung zum Gebrauch der Tafeln. Auf die

fünfstelligen Logarithmen der Zahlen 1 bis 10 000 folgen siebenstellige der Zahlen 10 000 bis 11 000. Die Logarithmen der trigonometrischen Funktionen sind für jedes Hundertstel der Grade geboten. Trotz der beigegebenen Umrechnungstafeln wird diese Eigentümlichkeit der Einführung des Buches wohl hindernd im Wege stehen. Bis die Dezimalteilung des Quadranten in die Schule eingeführt wird, dürften doch mindestens noch einige Jahrzehnte vergehen und selbst für einen solchen Vermittelungsvorschlag, der die Grade beibehält, aber die Sexagesimalteilung derselben abschafft, ist unsere Zeit noch nicht reif. Das Äufsere der Tafel Anordnung und Druck verdienen volle Anerkennung.

Für die Schule unbedingt zu empfehlen sind H. Hertzers *Fünfstellige Logarithmen.* Der Verf. hat gleich hohe Ziffern angewandt, da die Zeilen aber hinreichend voneinander entfernt sind, ist das Zahlenbild ein leicht übersichtliches und klares. Die Erhöhung der letzten Ziffer ist durch einen Strich bezeichnet, der bekanntlich den möglichen Fehler auf die Hälfte reduziert, was bei gewissen Aufgaben auch der Schulmathematik (z. B. Refraktion) von Wert sein kann. Als Differenzen sind die der wahren Werte angegeben, ganz fortgelassen sind dieselben, wo eine Interpolation unzulässig ist. Der Verf, bedauert, die Log. eines vollen Grades nicht auf eine Seite gebracht zu haben. Andererseits ist dadurch die Möglichkeit gegeben, dieselbe Zahlengröfse wie bei den Logarithmen der Zahlen zu verwenden, und trotzdem überschreitet das Buch nicht das Format des gewöhnlichen Kleinoktav-Schulbuches. Die Briggischen Logarithmen der Zahlen 10 000 bis 11 009 sind 6stellig, die übrigen 5stellig geboten, nur die Logarithmen der Zinsfaktoren sind mit Recht 10stellig als Anhang zu einer praktischen Zinsfaktorentafel für die Jahre 1 bis 45, 50, 60, 70, 80, 90, 100. Die natürlichen trig. Funktionen sind von 0 bis 10^0 für $^1/_{10}$ Grade, von da ab für $^1/_2$ Grad geboten, was i. a. ausreicht, da sie mehr zur Instruktion wie zum praktischen Gebrauch dienen und so im wesentlichen auf einer Seite stehen. Einen besonderen Vorzug sieht der Berichterstatter in der Beigabe einer Tafel mit den Werten n^2, n^3, $\sqrt[3]{n}$ und $^1/n$, sowie einer eingehenden Quadratwurzeltafel von 10,0 bis 100,9 und 100 bis 1009. Die Tabellen sind ursprünglich ein Auszug aus des Verf. grofsem Werk *Mathematische Tabellen, Formeln und Konstruktion* zum Gebrauch für Techniker. Gegen die zweite Auflage sind sie bedeutend verbessert, durch Fortlassung mehrerer für die Schule entbehrlicher Tabellen und Einfügung jener neuen, oben besonders hervorgehobenen. Die Tafel mufs nunmehr als eine der besten fünfstelligen bezeichnet werden.

H. Zimmermanns *Rechentafeln* sind allerdings kein Schulbuch, aber dem Lehrer werden sie, wie dem Berichterstatter, vortreffliche Dienste leisten, wo nur immer es auf genaues Ziffernrechnen ankommt und eine erhebliche Zeitersparnis erzielt werden soll. Im wesentlichen enthalten dieselben ein grofses Einmaleins bis 99 × 999, gleichzeitig ersetzen sie

aber eine ganze Reihe von sonst meist zerstreuten Tafeln, deren praktischer Wert durch Aufnahme in Ingenieurkalender u. ä. Bücher längst erwiesen ist. Zu jeder Zahl von 0.1 bis 99,9 enthält die Tabelle nämlich Quadrat, Kubus, Quadratwurzel, Kubikwurzel, Kreisumfang, Kreisinhalt, Reziproke und Logarithmus. Recht brauchbar ist auch die beigegebene Primfaktorentabelle bis 999. Bei dem mäfsigen Preis und der guten Ausstattung wird das Buch hoffentlich bald die verdienten Freunde auch in der Lehrerwelt finden. In Kreisen der Praktiker konkurrieren diese Tafeln erfolgreich mit dem logarithmischen Rechenschieber.

3. Geometrie.

A. Raumlehre im allgemeinen und Planimetrie.

Eine vollständige Raumlehre: Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie enthält das schon erwähnte handliche Buch von Hülsen und Coler. Das Buch ist von den Verfassern absichtlich dem bekannten Werke von Haller von Hallerstein thunlichst angenähert, die Neuauflagen des letzteren hat Hülsen besorgt (vgl. Jb. II, B 169). Die Kürze des Werkes bei vollständiger Durchführung der Beweise und Ausrechnung zahlreicher Aufgaben ist durch Beschränkung auf das Notwendige, später wirklich zur Verwendung Kommende erreicht. Das Buch ist systematisch; die Konstruktionsaufgaben, die nicht organisch eingefügt werden konnten, sind deshalb an den Schlufs gestellt und auf Fundamentalfälle beschränkt. Die Trigonometrie behandelt wesentlich nur das rechtwinklige Dreieck, zum Schlufs den Sinussatz und das Additionsproblem für spitze Winkel. Eine Anweisung zum Gebrauch der Logarithmen-Tafeln ist eingefügt. Die Stereometrie befolgt den üblichen Lehrgang, doch ist die vielfache Verwendung der Trigonometrie hervorzuheben. Die Volumberechnung wird auf das Cavalierische Prinzip begründet und bis zu Kugel und Fafs geführt. Ein Kartenparagraph behandelt die Kartenkonstruktionen. Die Beispiele sind ausschliefslich militärischen Inhalts.

Schram und Schüfslers *Vorschule der Mathematik* für österreichische Untergymnasien behandelt die Planimetrie und Stereometrie in dem vorgeschriebenen Umfang (siehe oben). Eine Eigentümlichkeit des Buches ist die Absonderung aller Figuren in einem besonderen Heft von 36 Seiten. Es ermöglicht das bei gleichem Preise eine gröfsere Zahl von Figuren zu bieten, auch die von dem Text unabhängige Repetition an der Figur, die für den Privatgebrauch noch wichtiger als für die Klassenbenutzung sein mag. Wenn man, wie vielfach leider bei den eingefügten Zeichnungen, gezwungen ist, zur Betrachtung der Figur umzublättern, dann möchte sich dies Verfahren als eine Verbesserung empfehlen, da das Heft neben das Lehrbuch gelegt werden kann. Berichterstatter ist i. a. für Verbindung von Text und Zeichnung auf einer Seite. Dagegen mufs er uneingeschränkte Anerkennung den zum Schlufs beigege-

benen „Übersichtstafeln“ aussprechen, welche sämtliche Formeln der Planimetrie und Stereometrie in Wort- und Buchstabengleichungen, zum Teil mit Zeichnungen, enthalten.

Für Mittelschulen bezw. Präparandenanstalten sind die Lehrbücher der Geometrie von Augschun, Rüefli und Bongaerts bestimmt. Alle drei Bücher enthalten zahlreiche Aufgaben und wollen besonders auf die praktische Verwertung der Geometrie vorbereiten. Am besten ist dies Bongaerts gelungen, allerdings ist auch ihm der Fehler untergelaufen, annähernde Berechnungen nicht ausdrücklich als solche zu bezeichnen — ja er wählt die Beispiele (absichtlich?) so, dafs der Fehler nirgends zum Vorschein kommt. So setzt er bei einer übrigens methodisch geschickt dargestellten annähernden Berechnung des Pyramidenstumpfes $ab' + a'b/2 = \sqrt{aa'bb'}$, was richtig ist für $ab' = a'b$, also beim Kegelstumpf, wo $a = b = r$, $a' = b' = r'$. Augschun, dessen Buch jedenfalls für höhere Schulen, für welche es daneben auch gelten will, unbrauchbar ist, macht bei der Ellipse den umgekehrten Fehler, die korrekte Konstruktion für eine mechanische „der Gärtner und Böttcher“ in zweite Linie zu stellen und die Korblinie als Ellipse auszugeben. Die Entwickelung der Formel für Pyramidenstumpfe, Kugelschicht und Kugelabschnitt übersteigt wohl das eigentliche Ziel des Buches. Rüeflis Werk ist schon in dritter Auflage erschienen. Es beschränkt sich auf die Planimetrie, da der Verf. ein besonderes Buch über Stereometrie herausgegeben hat. Manches ist glücklich dargestellt, auch Ausdrücke wie Eckenhalbmesser, Seitenhalbmesser beim Polygon für r und ϱ gut gewählt. Mit anderen Einzelheiten kann der Berichterstatter sich nicht so einverstanden erklären.

Über H. Bensemanns *Lehrbuch der Geometrie* hat sich der Berichterstatter schon unter „Lehrverfahren“ ausführlich ausgesprochen. Es ist eine ganz hervorragende Erscheinung, die sich den besten neueren Lehrbüchern an die Seite stellt. Wenn Euklid als Grundsatz der Reihenfolge die Beweisbarkeit der Sätze aufstellt, und Fenkner gezeigt hat, wie man einen solchen Beweis durch Analysis und Beweismittel selbst finden kann, wenn Hubert Müller, Petersen und von Fischer-Benzon voraussetzen, es müsse eine notwendige Reihenfolge der Sätze existieren, wobei die Ableitung, nicht die Beweisbarkeit eines Satzes seine Stelle bestimmt, und wenn sie dadurch zu mehr oder weniger freien genetischen Systemen kommen, so stellt Bensemann als Prinzip des Aufbaues die Frage hin: Was kann ich nun aus dem Bekannten Neues konstruieren? Die Freiheit, die hierbei zur Willkür ausarten könnte, wird dadurch beschränkt, dafs daneben ein genetischer Aufbau versucht wird und, wie dem Berichterstatter erscheint, nicht mit weniger Glück als von den oben genannten. Möchte das Buch recht vielen Lehrern in die Hand fallen, empfehlen wird es sich dann von selbst.

Spieker hat zur 20. Auflage seiner ausführlichen bezw. zur dritten Auflage seiner gekürzten *Planimetrie*, die gerade so recht für den jetzigen

Kursus bis UII geeignet ist, eine kurze *Anleitung zum Lösen der Aufgaben* herausgegeben, wodurch das Buch noch an Wert gewonnen. Denn selbst geübteren Lehrern konnte es begegnen, dafs sie diejenige Lösung der Aufgabe, welche an der betreffenden Stelle des Systems jedenfalls die vom Verf. gewünschte war, erst nach mancher Mühe fanden. Trotzdem war dies häufig nicht Veranlassung, die Aufgabe nun im Unterricht fort zulassen, sondern im Gegenteil: Das Sorgenkind wird am leichtesten zum Liebling.

Nach System Kleyer sind zwei grofse Werke im Berichtsjahr fertig geworden: *Planimetrie* von J. Sachs und *Konstruktionsaufgaben* von E. R. Müller. Auf beide pafst alles Gute, was der Berichterstatter bisher über die Bücher der mathematischen Encyklopädie gesagt hat (vgl. Jb. VI, X 61), während die Fehler vermieden oder beschränkt sind. Beide bilden Nachschlagewerke für den Lehrer und verdienen in der Handbibliothek der Konferenzzimmer einen Platz. Einzelheiten sind leicht auffindbar durch gute Anordnung und eingehende Register. Besonders reichlich bieten sie neben der Theorie ein Beispiel- und Übungsmaterial, wie kaum ein zweites Werk. Autodidakten können diese Bände getrost empfohlen werden: als Schulbücher sind sie nicht gedacht, wenn sie wohl auch einzelnen Schülern für spezielle Liebhabereien gute Dienste leisten können.

Erwähnt sei hier auch ein Werk, mit dem der Berichterstatter allerdings teilweise einen Übergriff begeht: H. Zahler, *Geometrisches Linearzeichnen*. Das Buch bietet gutes Material für den Zeichenunterricht in der Tertia der Realanstalten. Der Berichterstatter möchte hier als Mathematiker zwei Wünsche aussprechen: Erstens, dafs der Unterricht im Linearzeichnen für alle Realschüler verbindlich gemacht wird und dafs, wenn ein Unterricht fakultativ bleiben soll, dies lieber das Freihandzeichnen von Obersekunda an sei. Sodann, dafs der Unterricht im Linearzeichnen durch Personalunion mit dem Mathematikunterricht der betreffenden Klasse verbunden wird. Das wird Lehrern und Schülern, sowie der Mathematik und dem Zeichnen aufserordentlich zu gute kommen.

B. Trigonometrie und Stereometrie.

Das Pensum der Untersekunda der preufsischen Lehranstalten an *Trigonometrie und Stereometrie* bieten ein Heft von Reidt, ein Lehrbuch von Leonhardt und eine Programmabhandlung, die aber wohl auch als Buch zu haben sein wird, von Gallien. — Reidt hat mit bewährter Geschicklichkeit die Trigonometrie des rechtwinkligen Dreiecks und die Volumberechnung der Körper nebst Übungsaufgaben auf 30 Seiten zusammengestellt. Das Heft ist der neuen Auflage seiner Planimetrie eingefügt. Eine Ableitung der Volumformeln ist nicht geboten, wohl aber eine kurze Beschreibung der Körper und Erklärung der notwendigsten Bezeichnungen. Pyramiden und Kegelstumpf würde der Berichterstatter

ortlassen, dagegen eine Herleitung der Formeln wenigstens für Prisma nd Pyramide für wünschenswert erklären. Die nackte Formel wird auch ı der Volksschule gelehrt, dann braucht man nur zu den betreffenden 'aragraphen des Rechenbuches zu greifen. Reidts Buch schliefst aber ine mehr mathematische Behandlung nicht aus und ist für Gymnasien ntschieden zu empfehlen.

Leonhardts Grundzüge sind ausführlicher, gehen über das Gymnaalpensum hinaus, ja vielleicht sogar über das der Realanstalten. Die ırklärung der trig. Funktionen am Kreise ist für diese ja nicht ausrücklich verboten, aber empfehlenswert ist sie nicht. Th. Walter und :b. Müller haben gezeigt, wie weit man sie entbehren kann. Warum er Verf. den rechten Winkel α nennt gegen allen Gebrauch, sieht der erichterstatter nicht ein. Dies wird manchem Lehrer genügen, gegen ie Einführung des Buches zu sein. Die Auflösung des schiefwinkligen reiecks wird zuerst mit Hilfe des rechtwinkligen ausgeführt, später durch inus- und Tangentialsatz, und endlich kommen auch der Halbwinkelsatz, ährend der Cosinussatz fehlt. Beim Halbwinkelsatz wird ganz ruhig aus er Planimetrie die keineswegs dort immer abgeleitete Heronische Formel erübergenommen. Warum der Verf. diese nicht vorher bei der Berechung der Winkel aus den Seiten benutzt, ist dem Berichterstatter unklar. :s ist doch $\sin \alpha = 2 \triangle / ab$. Dafs der Cosinussatz zur praktischen Beechnung nicht so ungeeignet ist, wie die meisten meinen, hat Th. Walter ı seiner Trigonometrie behauptet. Auch der Berichterstatter glaubte icht daran, hat sich aber jetzt durch Schulversuche vom Gegenteil berzeugt. Freilich müssen die Aufgaben danach sein, also besonders die ahlen, die man bei praktischen Feldmefsübungen mit Schülern gewinnt, nd entsprechende genommen werden. Eine Quadrattafel, wie sie viele ogarithmen bieten (z. B. Sickenberger, Hertzer), thut allerdings gute ienste, es geht aber auch ohnedem. Gelungen ist der Abschnitt 'ermessungsaufgaben bei Leonhardt ebenso wie die Stereometrie. Die Abeitung der Pyramidenformel, obgleich sie einen kleinen Sprung enthält, est man mit Vergnügen. Die Zeichnungen könnten besser sein, da ist :eidt weit überlegen. Der Abschnitt, welcher von der Lage der Geraden nd Ebenen im Raum handelt, leidet geradezu unter diesem Mangel.

Galliens *Programmabhandlung* ist eine Zusammenstellung von Erlärungen, Lehrsätzen und Formeln, durch Fortlassung aller Beweise und ines Teils der Lehrsätze aus des Verf. Lehrbuch entstanden, Oberflächen ınd Kantenlängen sind zu wenig berücksichtigt. Einzelheiten sind oben rwähnt. Die trigonometrische Formelsammlung ist besser.

Hribars *Elemente der Trigonometrie* entwickeln die goniometrischen Formeln aus trigonometrischen. Die Funktionen werden erst am rechtwinkligen Dreieck, dann nach trigonometrischer Erledigung des rechtwinkligen Dreiecks durch Strecke, Lot, Projektion erklärt, wobei das von unten nach oben gefällte Lot sowie die auf der Verlängerung liegende

Projektion als negativ festgesetzt werden. Recht lichtvoll ist die Behandlung der Quadrantenreise. Das Additionstheorem wird aus Sinus- und Projektionssatz abgeleitet. Dafs auf die Funktionen kleiner Winkel Rücksicht genommen wird, rechtfertigt aber doch nicht den durchgehenden Gebrauch siebenstelliger Logarithmen. Das ist aber auch der einzige Vorwurf, den der Berichterstatter dem ansprechenden Buch machen mufs. Die zahlreichen durchgerechneten Beispiele, besonders auch aus der Geodäsie, die guten pythagoreischen und praktischen Aufgaben, und im ganzen die Reichhaltigkeit neben Kürze und Klarheit sind Vorzüge des Buches.

H. Roeders *Aufgaben aus der Trigonometrie* sollen wie des Verfassers planimetrische Aufgaben (vgl. Jb. VI, X 39) als Ergänzung des Lehrbuches von Kambly dienen, können aber auch neben anderen Lehrbüchern gebraucht werden. Die Fülle des Aufgabenmaterials übersteigt alles dem Berichterstatter Bekannte, selbst Heis und Kleyer. Besonders für die Goniometrie sind Umformungen in überreicher Menge geboten. Das mag ja in den Augen vieler ein Vorzug sein. Eine kleine Sammlung, in der er jede Aufgabe lösen kann, giebt dem Schüler ein glückliches Gefühl der Sicherheit, wie er es in keinem anderen Schulfach erwerben kann. Diese Freude ist ihm zu gönnen. Es mufs zugegeben werden, dafs Roeders Sammlung übersichtlich angeordnet ist, dafs eine Reihe ganz besonders geeigneter Aufgaben darin stehen, die nicht überall zu finden sind, dafs endlich, wo an wenigen sehr schwierigen Stellen Erläuterungen geboten wurden, diese klar und sachgemäfs ausgefallen sind.

Für den vorbereitenden Unterricht in der Stereometrie hat H. Lemkes einen Sonderabdruck aus dem von ihm herausgegebenen Rechenbuch von Schellen besorgt, welcher für die *Berechnung der Flächen und Körperinhalte* Formeln und Aufgaben bietet. Wenn in der Prüfungsordnung der Realschüler wie der Untersekundaner eine Aufgabe „aus der elementaren Körperberechnung“ vorgeschrieben ist, so haben die Erläuterungen Holzmüllers doch gezeigt, dafs die Absicht, diesen Unterricht auf das Niveau des Volksschulunterrichts herabzudrücken, ferngelegen hat. Mag deshalb auch der Lehrer solche Aufgaben dem Rechenbuche entnehmen lassen, er mufs die Schüler, wenn der Unterricht nicht blofs praktisch drillen, sondern mathematisch bilden soll, auch in freier Benutzung der Formeln durch Kombination von Körpern, Zerschneidungen u. s. w. üben. Das Rechenbuch gewissermafsen als Lehrbuch einzuführen, möchte der Berichterstatter nicht raten.

Lieber und von Lühmanns *Propädeutischer Unterricht in der Körperlehre* beschränkt sich auf Prisma, Pyramide, Cylinder und Kegel, nimmt diese aber gründlich durch und bietet ein sehr geeignetes anregendes Aufgabenmaterial. Für Gymnasien dürfte diese Darstellung empfehlenswert sein.

Ausführlicher ist der zunächst für sächsische Realschulen geschriebene

itfaden für den stereometrischen Unterricht von H. Wehner. Bei em Beweis bietet er sowohl Analysis wie Synthese. Er beginnt mit . offenen Gebilden, die er kurz, aber ausreichend behandelt, in der umberechnung geht er bis zu den Pyramiden- und Kegelstumpfen und Vollkugel, das Aufgabenmaterial ist vielseitig.

Für schweizerische Mittelschulen ist das kleine *Lehrbuch der Stereo-trie* von Rüefli bestimmt. Es ist in zweiter Auflage erschienen und :et nach einer kurzen Einleitung über die Lage von Geraden und enen: Körper und Oberflächen, Berechnungen bis zur Kugelzone bezw. . regelmäfsigen Körpern. Jedem Abschnitt folgt ein Paragraph mit fgaben.

E. Glinzers *Lehrbuch der Stereometrie* ist wie des Verfassers nimetrie (vgl. Jb. VI, X 37) aus der Praxis an einer Bauschule hervor-:angen und wird für diese wohl geeignet sein. Auffallend ist die aus-rliche Behandlung der Lage von Geraden und Ebenen, ein unleugbarer rzug die sorgfältigen Zeichnungen, wenn der Berichterstatter sie auch ›er schwarz auf weifsem Grunde gesehen hätte. Der Verf. hat eine nge Dinge gezeichnet, die sonst wohl stets nur in der Phantasie kon-uiert werden, z. B. den Rotationskörper, welcher durch Drehung eines :hsecks um eine aufsenliegende Gerade erzeugt wird. Die Kegelschnitte rden ziemlich eingehend behandelt, neben Berechnungsaufgaben sind :h zahlreiche Konstruktionsaufgaben geboten.

Nagels *Lehrbuch der Stereometrie*, in 5. Aufl. von Th. Schröder sorgt, ist für Vollanstalten geeignet. Es ist streng systematisch und :ht ausführlich. Ein glücklicher Griff ist die Behandlung der Kugel r der Ecke, wodurch für diese bedeutende Erleichterung geschaffen rd. Ebenso gelungen ist die Betrachtung der Kegelschnitte unter Zu-fenahme der Berührungskugeln ausgefallen.

F. J. Brockmanns *Stereometrie* ist in zweiter Auflage erschienen, .chdem 17 Jahre seit Erscheinen der ersten verstrichen sind. Es ist :sführlich und enthält eine grofse Zahl von Übungssätzen und Auf-.ben z. T. mit angedeuteter Lösung. Mit Recht sind dieselben an den :hlufs verwiesen, aber es bleiben immer noch 100 Seiten System vorher. ie Aufnahme der Sternpolyeder wird in der Vorrede hervorgehoben; als n Mangel mufs die Unvollständigkeit der sphärischen Kongruenzsätze :zeichnet werden. Die Fälle ssw und wws — d. h. zwei Stücke und ıs Gegenstück des einen — dürfen doch nicht einfach übergangen erden, da sie in der sphär. Trigonometrie eine so bedeutende Rolle ›ielen. Eingehend ist die Oberflächenberechnung behandelt.

Nach System Kleyer und im Anschlufs an J. Sachs' Lehrbuch der lanimetrie ist H. Seipps *Stereometrie* bearbeitet. Der bis jetzt er-:hienene erste Teil (fast 400 Seiten 4⁰) enthält nur die Lage von ge-ıden Linien und Ebenen im Raum. Mit besonderer Gründlichkeit ist

die Ecke behandelt. Die vortrefflichen Zeichnungen anzusehen, ist ein künstlerischer und mathematischer Genufs. Der Text ist ja nicht ohne Breite, da er für Autodidakten mit geringen Vorkenntnissen berechnet ist.

C. Synthetische, analytische und darstellende Geometrie.

Neben Erlers *Elementen der Kegelschnitte* in synthetischer Behandlung (vgl. Jb. II, B 203), die in ihrer vierten Auflage nach den neuen Lehrplänen nun richtiger den Titel „für Realprima“ erhalten hätten, hat derselbe Verf. eine analytische Geometrie geschrieben, die dem Berichterstatter leider noch nicht vorgelegen hat.

Handels *Elementar-synthetische Kegelschnittslehre* behandelt im ganzen denselben Stoff. Die Zerteilung in Paragraphen und die gröfseren eingefügten Zeichnungen werden manchem Schulmann Veranlassung geben, sie dem Erlerschen Lehrbuch vorzuziehen. Weitgehende Verwertung findet der vom Verf. früher trigonometrisch ausgesprochene und bewiesene Lehrsatz (vgl. Jb. IV, X 30), dafs der Schnittpunkt zweier Tangenten von den Brennstrahlen der Berührungspunkte gleich weit entfernt ist. Auch benutzt der Verf. einige Sätze der projektiven Geometrie. Reichlicher Übungsstoff beschliefst das empfehlenswerte Buch.

Noch stärker wird die projektive Geometrie von J. Lange in seiner *Synthetischen Geometrie der Kegelschnitte* herangezogen. Leider ist er gerade in diesen Teilen seines Buches teils ungenauen, teils veralteten Anschauungen gefolgt. Wie kann man erst die harmonische Teilung auf die Gleichung $CA : CB = DA : DB$ begründen und nachher beim Satz des Menelaus und des Ceva die Vorzeichen der Dreiecksschnittverhältnisse unterscheiden und zwar nach der unglücklichen, nun in der Wissenschaft überwundenen Methode, das äufsere Teilungsverhältnis als positiv zu bezeichnen! Es ist doch natürlicher $AB = AC + CB$ zu setzen, und als Teilungsverhältnis das Verhältnis der Teile $AC : CB$ zu betrachten. Ganz gewifs leuchtet auch dem Schüler der Satz ein: Was du bisher als Teilung betrachtet hast, die innere, erfährt eine Erweiterung durch Aufhebung des Grundsatzes: das Ganze ist gröfser als jeder seiner Teile. Diese neue Teilung wird zum Unterschied von der anderen, aber in Übereinstimmung mit der schon in der Trigonometrie gebräuchlichen Bezeichnung der Richtung von Strecken als negative bezeichnet. Das Gegenteil wäre doch gerade so, wie wenn wir nun plötzlich die absoluten Zahlen negative nennen wollten. Diesen energischen Protest mufste der Berichterstatter vorausschicken, um im übrigen das Buch rückhaltlos zu loben. Kurz werden Ellipse, Hyperbel und Parabel in ihren Haupteigenschaften auf 4 Seiten gekennzeichnet, dann folgt ihre Verbindung mit dem Kreise als Schnitte des Kreiskegels. Die weiteren Sätze werden nun thunlichst immer gleichzeitig für alle Kegelschnitte geboten, zuerst am Kreis, an Bekanntes anknüpfend, bewiesen und dementsprechend erweitert. Der Berichterstatter mufs nach seinen Erfahrungen allerdings ein Eingehen

ıf die involutorischen Beziehungen für die Schule verwerfen, aber es eht ja nichts im Wege, diesen Abschnitt des Buches fortzulassen. Dann ird es für die Realprima ein vortreffliches Lehrbuch sein. Für die Aufıben hat der Verf. sich eine Normalbezeichnung zurechtgemacht nach rt der planimetrischen Konstruktionsaufgaben. Man bekommt zunächst nen Schreck vor den Hieroglyphen, aber bei genauerer Bekanntschaft :hwindet der Nebel.

H. Lieber und F. von Lühmanns *Grundlehren von den Koordiıten und Kegelschnitten* bilden zwar nur ein kleines Heft, enthalten ɔer aufserordentlich viel Stoff. Der Berichterstatter hätte gerade für ymnasien eine Kürzung der Lehre von den Kegelschnitten zu Gunsten ner eingehenderen Verwendung der Koordinaten zur Darstellung von urven gewünscht.

M. Simons *Leitfaden der analytischen Geometrie* ist aus den Erıhrungen eines langjährigen, wenn auch nur fakultativen Unterrichts in er Gymnasialprima hervorgegangen. Er sucht die analytische mit der ynthetischen Behandlung zu verbinden, zwischen „Hessescher Eleganz nd mechanischer Rechnerei" die Mitte zu halten. Das Buch scheint n hohen Grade für Gymnasien und auch Realanstalten mit kombinierter 'rima geeignet zu sein. Der Abschnitt über Strahlenbüschel wird wohl ı der Regel zu übergehen sein, dagegen darf die Beziehung auf den Kegel wohl nie fortgelassen werden.

R. Zimmermann hat die *Analytische Geometrie der Ebene* in ›ichteren Aufgaben dargestellt, d. h. auf eine kurze Einleitung in systeıatischer Reihenfolge Aufgaben über die Gerade und Kegelschnitte folgen ıssen. Als Programm, aus welchem manche nützliche Einzelheit entommen werden kann, ist die Arbeit willkommen, als Lehrbuch würde sie em Berichterstatter in verschiedener Hinsicht einer Verbesserung zu beürfen scheinen. Die rechtwinkligen Koordinaten müfsten eingehender etrachtet werden und gerade auf Gymnasien darf man sich nicht auf ierade und Kegelschnitt festlegen. Schiefe Koordinaten sind eher entehrlich. Der Abschnitt über Entartung der Kegelschnitte ist als erste Einführung nicht unbrauchbar.

Eine ausführliche *Analytische Geometrie der Ebene* nach System Heyer von H. Cranz ist im Erscheinen begriffen. Der erste Teil entält die Behandlung von Punkt und Geraden. Es ist schade, dafs bei er sonst so gründlichen und vielseitigen Bearbeitung die Determinanten icht herangezogen sind. Die Dreiecks-, Punkt- und Linienkoordinaten inden wie die projektiven Punktreihen und Strahlenbüschel eine einjehende Berücksichtigung. Das Buch kann eine Vorlesung ersetzen. Es steht auf modernem Standpunkt.

Die bekannte „Lücke in der Litteratur", welche Wiegandt, der selbst viel geschrieben, mit köstlicher Selbstironie kritisiert hat, mufs zeitweise wirklich anerkannt werden und eine Ausfüllung wird dankbar begrüfst.

die Gleichungen und einige besonders für den Rechenunterricht und das numerische Rechnen nützliche Tafeln, die in den Logarithmentafeln gewöhnlich fehlen, vermehrt. Das Buch ist in dritter Auflage erschienen, da es sich rasch an mehreren Anstalten eingebürgert hat (vgl. Jb. II, B 155).

Hülsen und Colers *Niedere Mathematik* enthält in systematischer Folge die mathematischen Sätze, die dem Unterricht der Kriegsschulen als Grundlage dienen, mit eingehenden Beweisen. Hinzugefügt sind jedesmal die wichtigsten Anwendungen, oft aus weitabliegenden Gebieten der Mathematik, Ballistik, Geodäsie, Ingenieurwissenschaft, und einige vollständig durchgerechnete Beispiele. Die Darstellung ist von hinreichender wissenschaftlicher Strenge, kommt aber dem praktischen Bedürfnis entgegen, z. B. in der Einführung von ∞ und i.

Schram und Schüfslers *Vorschule der Mathematik* sei auch hier lobend erwähnt. Der Übungsstoff für Gleichungen ist reichlich, der für die allgemeine Arithmetik mit Recht spärlicher bemessen, als in anderen Werken.

E. Wrobels *Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra* (vgl. Jb. V, X 17) ist bereits in zweiter Auflage erschienen, ein Zeichen, wie rasch das Buch sich trotz der zahlreichen guten Aufgabensammlungen eingebürgert hat. Nachdem der erste Teil durch einen Anhang über quadratische Gleichungen vermehrt ist, enthält er nun genau das Pensum, welches bis zur UII erledigt werden soll. Auch zum zweiten Teil ist ein Anhang für Realanstalten den neuen Lehrplänen entsprechend erschienen. Derselbe enthält die Gleichungen höheren Grades und die Elemente der Analysis. Es ist eine Eigentümlichkeit des Verfassers, immer alle möglichen Lösungsformen vorzuführen, Sache des Lehrers mufs es dann sein, eine geeignete auszusuchen. Zur Lösung der kubischen Gleichung z. B. genügt es nach des Berichterstatters Ansicht, wenn der Schüler die zwei Substitutionen $x = \sqrt[3]{u} + \sqrt[3]{v}$ und $x = r\cos\varphi$ nebst der Formel für $\cos 3\varphi$ kennt. Wenn Wrobels Anhang auch für sich gebraucht werden soll, so mufs die Einleitung in die unendlichen Reihen mehr an Bekanntes (Division, geometrische Reihe) ausdrücklich anknüpfen. Die Abgabe der Resultate nur an Lehrer hat sich bei Bardeys Aufgabensammlung bewährt.

H. Schubert hat einen Auszug aus seiner *Sammlung von arithmetischen und algebraischen Fragen und Aufgaben* für Real- und Bürgerschulen hergestellt. Die preufsischen Realschulen kann er dabei nicht im Auge gehabt haben, da nur die Operationen erster und zweiter Stufe und die linearen Gleichungen erledigt werden. Es müfste auch aus dem zweiten Teil ein entsprechender Auszug unter Fortlassung der Aufgaben, die speziell für Vollschulen bezw. Gymnasien hergestellt sind, hinzugefügt werden.

F. A. Westricks *Fünfstellige Logarithmen* enthalten zunächst eine kurze, aber hinreichende Anweisung zum Gebrauch der Tafeln. Auf die

fünfstelligen Logarithmen der Zahlen 1 bis 10 000 folgen siebenstellige der Zahlen 10 000 bis 11 000. Die Logarithmen der trigonometrischen Funktionen sind für jedes Hundertstel der Grade geboten. Trotz der beigegebenen Umrechnungstafeln wird diese Eigentümlichkeit der Einführung des Buches wohl hindernd im Wege stehen. Bis die Dezimalteilung des Quadranten in die Schule eingeführt wird, dürften doch mindestens noch einige Jahrzehnte vergehen und selbst für einen solchen Vermittelungsvorschlag, der die Grade beibehält, aber die Sexagesimalteilung derselben abschafft, ist unsere Zeit noch nicht reif. Das Äufsere der Tafel Anordnung und Druck verdienen volle Anerkennung.

Für die Schule unbedingt zu empfehlen sind H. Hertzers *Fünfstellige Logarithmen*. Der Verf. hat gleich hohe Ziffern angewandt, da die Zeilen aber hinreichend voneinander entfernt sind, ist das Zahlenbild ein leicht übersichtliches und klares. Die Erhöhung der letzten Ziffer ist durch einen Strich bezeichnet, der bekanntlich den möglichen Fehler auf die Hälfte reduziert, was bei gewissen Aufgaben auch der Schulmathematik (z. B. Refraktion) von Wert sein kann. Als Differenzen sind die der wahren Werte angegeben, ganz fortgelassen sind dieselben, wo eine Interpolation unzulässig ist. Der Verf, bedauert, die Log. eines vollen Grades nicht auf eine Seite gebracht zu haben. Andererseits ist dadurch die Möglichkeit gegeben, dieselbe Zahlengröfse wie bei den Logarithmen der Zahlen zu verwenden, und trotzdem überschreitet das Buch nicht das Format des gewöhnlichen Kleinoktav-Schulbuches. Die Briggischen Logarithmen der Zahlen 10 000 bis 11 009 sind 6stellig, die übrigen 5stellig geboten, nur die Logarithmen der Zinsfaktoren sind mit Recht 10stellig als Anhang zu einer praktischen Zinsfaktorentafel für die Jahre 1 bis 45, 50, 60, 70, 80, 90, 100. Die natürlichen trig. Funktionen sind von 0 bis 10^0 für $^1/_{10}$ Grade, von da ab für $^1/_2$ Grad geboten, was i. a. ausreicht, da sie mehr zur Instruktion wie zum praktischen Gebrauch dienen und so im wesentlichen auf einer Seite stehen. Einen besonderen Vorzug sieht der Berichterstatter in der Beigabe einer Tafel mit den Werten n^2, n^3, $\sqrt[3]{n}$ und $^1/n$, sowie einer eingehenden Quadratwurzeltafel von 10,0 bis 100,9 und 100 bis 1009. Die Tabellen sind ursprünglich ein Auszug aus des Verf. grofsem Werk *Mathematische Tabellen, Formeln und Konstruktion* zum Gebrauch für Techniker. Gegen die zweite Auflage sind sie bedeutend verbessert, durch Fortlassung mehrerer für die Schule entbehrlicher Tabellen und Einfügung jener neuen, oben besonders hervorgehobenen. Die Tafel mufs nunmehr als eine der besten fünfstelligen bezeichnet werden.

H. Zimmermanns *Rechentafeln* sind allerdings kein Schulbuch, aber jedem Lehrer werden sie, wie dem Berichterstatter, vortreffliche Dienste leisten, wo nur immer es auf genaues Ziffernrechnen ankommt und eine erhebliche Zeitersparnis erzielt werden soll. Im wesentlichen enthalten dieselben ein grofses Einmaleins bis 99×999, gleichzeitig ersetzen sie

aber eine ganze Reihe von sonst meist zerstreuten Tafeln, deren praktischer Wert durch Aufnahme in Ingenieurkalender u. ä. Bücher längst erwiesen ist. Zu jeder Zahl von 0,1 bis 99,9 enthält die Tabelle nämlich Quadrat, Kubus, Quadratwurzel, Kubikwurzel, Kreisumfang, Kreisinhalt, Reziproke und Logarithmus. Recht brauchbar ist auch die beigegebene Primfaktorentabelle bis 999. Bei dem mäfsigen Preis und der guten Ausstattung wird das Buch hoffentlich bald die verdienten Freunde auch in der Lehrerwelt finden. In Kreisen der Praktiker konkurrieren diese Tafeln erfolgreich mit dem logarithmischen Rechenschieber.

3. Geometrie.

A. Raumlehre im allgemeinen und Planimetrie.

Eine vollständige Raumlehre: Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie enthält das schon erwähnte handliche Buch von Hülsen und Coler. Das Buch ist von den Verfassern absichtlich dem bekannten Werke von Haller von Hallerstein thunlichst angenähert, die Neuauflagen des letzteren hat Hülsen besorgt (vgl. Jb. II, B 169). Die Kürze des Werkes bei vollständiger Durchführung der Beweise und Ausrechnung zahlreicher Aufgaben ist durch Beschränkung auf das Notwendige, später wirklich zur Verwendung Kommende erreicht. Das Buch ist systematisch; die Konstruktionsaufgaben, die nicht organisch eingefügt werden konnten, sind deshalb an den Schlufs gestellt und auf Fundamentalfälle beschränkt. Die Trigonometrie behandelt wesentlich nur das rechtwinklige Dreieck, zum Schlufs den Sinussatz und das Additionsproblem für spitze Winkel. Eine Anweisung zum Gebrauch der Logarithmen-Tafeln ist eingefügt. Die Stereometrie befolgt den üblichen Lehrgang, doch ist die vielfache Verwendung der Trigonometrie hervorzuheben. Die Volumberechnung wird auf das Cavalierische Prinzip begründet und bis zu Kugel und Fafs geführt. Ein Kartenparagraph behandelt die Kartenkonstruktionen. Die Beispiele sind ausschliefslich militärischen Inhalts.

Schram und Schüfslers *Vorschule der Mathematik* für österreichische Untergymnasien behandelt die Planimetrie und Stereometrie in dem vorgeschriebenen Umfang (siehe oben). Eine Eigentümlichkeit des Buches ist die Absonderung aller Figuren in einem besonderen Heft von 36 Seiten. Es ermöglicht das bei gleichem Preise eine gröfsere Zahl von Figuren zu bieten, auch die von dem Text unabhängige Repetition an der Figur, die für den Privatgebrauch noch wichtiger als für die Klassenbenutzung sein mag. Wenn man, wie vielfach leider bei den eingefügten Zeichnungen, gezwungen ist, zur Betrachtung der Figur umzublättern, dann möchte sich dies Verfahren als eine Verbesserung empfehlen, da das Heft neben das Lehrbuch gelegt werden kann. Berichterstatter ist i. a. für Verbindung von Text und Zeichnung auf einer Seite. Dagegen mufs er uneingeschränkte Anerkennung den zum Schlufs beigege-

benen „Übersichtstafeln" aussprechen, welche sämtliche Formeln der Planimetrie und Stereometrie in Wort- und Buchstabengleichungen, zum Teil mit Zeichnungen, enthalten.

Für Mittelschulen bezw. Präparandenanstalten sind die Lehrbücher der Geometrie von Augschun, Rüefli und Bongaerts bestimmt. Alle drei Bücher enthalten zahlreiche Aufgaben und wollen besonders auf die praktische Verwertung der Geometrie vorbereiten. Am besten ist dies Bongaerts gelungen, allerdings ist auch ihm der Fehler untergelaufen, annähernde Berechnungen nicht ausdrücklich als solche zu bezeichnen — ja er wählt die Beispiele (absichtlich?) so, dafs der Fehler nirgends zum Vorschein kommt. So setzt er bei einer übrigens methodisch geschickt dargestellten annähernden Berechnung des Pyramidenstumpfes $ab' + a'b/2 = \sqrt{aa'bb'}$, was richtig ist für $ab' = a'b$, also beim Kegelstumpf, wo $a = b = r$, $a' = b' = r'$. Augschun, dessen Buch jedenfalls für höhere Schulen, für welche es daneben auch gelten will, unbrauchbar ist, macht bei der Ellipse den umgekehrten Fehler, die korrekte Konstruktion für eine mechanische „der Gärtner und Böttcher" in zweite Linie zu stellen und die Korblinie als Ellipse auszugeben. Die Entwickelung der Formel für Pyramidenstumpfe, Kugelschicht und Kugelabschnitt übersteigt wohl das eigentliche Ziel des Buches. Rüeflis Werk ist schon in dritter Auflage erschienen. Es beschränkt sich auf die Planimetrie, da der Verf. ein besonderes Buch über Stereometrie herausgegeben hat. Manches ist glücklich dargestellt, auch Ausdrücke wie Eckenhalbmesser, Seitenhalbmesser beim Polygon für r und ϱ gut gewählt. Mit anderen Einzelheiten kann der Berichterstatter sich nicht so einverstanden erklären.

Über H. Bensemanns *Lehrbuch der Geometrie* hat sich der Berichterstatter schon unter „Lehrverfahren" ausführlich ausgesprochen. Es ist eine ganz hervorragende Erscheinung, die sich den besten neueren Lehrbüchern an die Seite stellt. Wenn Euklid als Grundsatz der Reihenfolge die Beweisbarkeit der Sätze aufstellt, und Fenkner gezeigt hat, wie man einen solchen Beweis durch Analysis und Beweismittel selbst finden kann, wenn Hubert Müller, Petersen und von Fischer-Benzon voraussetzen, es müsse eine notwendige Reihenfolge der Sätze existieren, wobei die Ableitung, nicht die Beweisbarkeit eines Satzes seine Stelle bestimmt, und wenn sie dadurch zu mehr oder weniger freien genetischen Systemen kommen, so stellt Bensemann als Prinzip des Aufbaues die Frage hin: Was kann ich nun aus dem Bekannten Neues konstruieren? Die Freiheit, die hierbei zur Willkür ausarten könnte, wird dadurch beschränkt, dafs daneben ein genetischer Aufbau versucht wird und, wie dem Berichterstatter erscheint, nicht mit weniger Glück als von den oben genannten. Möchte das Buch recht vielen Lehrern in die Hand fallen, empfehlen wird es sich dann von selbst.

Spieker hat zur 20. Auflage seiner ausführlichen bezw. zur dritten Auflage seiner gekürzten *Planimetrie*, die gerade so recht für den jetzigen

Kursus bis UII geeignet ist, eine kurze *Anleitung zum Lösen der Aufgaben* herausgegeben, wodurch das Buch noch an Wert gewonnen. Denn selbst geübteren Lehrern konnte es begegnen, dafs sie diejenige Lösung der Aufgabe, welche an der betreffenden Stelle des Systems jedenfalls die vom Verf. gewünschte war, erst nach mancher Mühe fanden. Trotzdem war dies häufig nicht Veranlassung, die Aufgabe nun im Unterricht fortzulassen, sondern im Gegenteil: Das Sorgenkind wird am leichtesten zum Liebling.

Nach System Kleyer sind zwei grofse Werke im Berichtsjahr fertig geworden: *Planimetrie* von J. Sachs und *Konstruktionsaufgaben* von E. R. Müller. Auf beide pafst alles Gute, was der Berichterstatter bisher über die Bücher der mathematischen Encyklopädie gesagt hat (vgl. Jb. VI, X 61), während die Fehler vermieden oder beschränkt sind. Beide bilden Nachschlagewerke für den Lehrer und verdienen in der Handbibliothek der Konferenzzimmer einen Platz. Einzelheiten sind leicht auffindbar durch gute Anordnung und eingehende Register. Besonders reichlich bieten sie neben der Theorie ein Beispiel- und Übungsmaterial, wie kaum ein zweites Werk. Autodidakten können diese Bände getrost empfohlen werden; als Schulbücher sind sie nicht gedacht, wenn sie wohl auch einzelnen Schülern für spezielle Liebhabereien gute Dienste leisten können.

Erwähnt sei hier auch ein Werk, mit dem der Berichterstatter allerdings teilweise einen Übergriff begeht: H. Zahler, *Geometrisches Linearzeichnen*. Das Buch bietet gutes Material für den Zeichenunterricht in der Tertia der Realanstalten. Der Berichterstatter möchte hier als Mathematiker zwei Wünsche aussprechen: Erstens, dafs der Unterricht im Linearzeichnen für alle Realschüler verbindlich gemacht wird und dafs, wenn ein Unterricht fakultativ bleiben soll, dies lieber das Freihandzeichnen von Obersekunda an sei. Sodann, dafs der Unterricht im Linearzeichnen durch Personalunion mit dem Mathematikunterricht der betreffenden Klasse verbunden wird. Das wird Lehrern und Schülern, sowie der Mathematik und dem Zeichnen aufserordentlich zu gute kommen.

B. Trigonometrie und Stereometrie.

Das Pensum der Untersekunda der preufsischen Lehranstalten an *Trigonometrie und Stereometrie* bieten ein Heft von Reidt, ein Lehrbuch von Leonhardt und eine Programmabhandlung, die aber wohl auch als Buch zu haben sein wird, von Gallien. — Reidt hat mit bewährter Geschicklichkeit die Trigonometrie des rechtwinkligen Dreiecks und die Volumberechnung der Körper nebst Übungsaufgaben auf 30 Seiten zusammengestellt. Das Heft ist der neuen Auflage seiner Planimetrie eingefügt. Eine Ableitung der Volumformeln ist nicht geboten, wohl aber eine kurze Beschreibung der Körper und Erklärung der notwendigsten Bezeichnungen. Pyramiden und Kegelstumpf würde der Berichterstatter

fortlassen, dagegen eine Herleitung der Formeln wenigstens für Prisma und Pyramide für wünschenswert erklären. Die nackte Formel wird auch in der Volksschule gelehrt, dann braucht man nur zu den betreffenden Paragraphen des Rechenbuches zu greifen. Reidts Buch schliefst aber eine mehr mathematische Behandlung nicht aus und ist für Gymnasien entschieden zu empfehlen.

Leonhardts Grundzüge sind ausführlicher, gehen über das Gymnasialpensum hinaus, ja vielleicht sogar über das der Realanstalten. Die Erklärung der trig. Funktionen am Kreise ist für diese ja nicht ausdrücklich verboten, aber empfehlenswert ist sie nicht. Th. Walter und Hb. Müller haben gezeigt, wie weit man sie entbehren kann. Warum der Verf. den rechten Winkel α nennt gegen allen Gebrauch, sieht der Berichterstatter nicht ein. Dies wird manchem Lehrer genügen, gegen die Einführung des Buches zu sein. Die Auflösung des schiefwinkligen Dreiecks wird zuerst mit Hilfe des rechtwinkligen ausgeführt, später durch Sinus- und Tangentialsatz, und endlich kommen auch der Halbwinkelsatz, während der Cosinussatz fehlt. Beim Halbwinkelsatz wird ganz ruhig aus der Planimetrie die keineswegs dort immer abgeleitete Heronische Formel herübergenommen. Warum der Verf. diese nicht vorher bei der Berechnung der Winkel aus den Seiten benutzt, ist dem Berichterstatter unklar. Es ist doch $\sin \alpha = 2\triangle/ab$. Dafs der Cosinussatz zur praktischen Berechnung nicht so ungeeignet ist, wie die meisten meinen, hat Th. Walter in seiner Trigonometrie behauptet. Auch der Berichterstatter glaubte nicht daran, hat sich aber jetzt durch Schulversuche vom Gegenteil überzeugt. Freilich müssen die Aufgaben danach sein, also besonders die Zahlen, die man bei praktischen Feldmefsübungen mit Schülern gewinnt, und entsprechende genommen werden. Eine Quadrattafel, wie sie viele Logarithmen bieten (z. B. Sickenberger, Hertzer), thut allerdings gute Dienste, es geht aber auch ohnedem. Gelungen ist der Abschnitt Vermessungsaufgaben bei Leonhardt ebenso wie die Stereometrie. Die Ableitung der Pyramidenformel, obgleich sie einen kleinen Sprung enthält, liest man mit Vergnügen. Die Zeichnungen könnten besser sein, da ist Reidt weit überlegen. Der Abschnitt, welcher von der Lage der Geraden und Ebenen im Raum handelt, leidet geradezu unter diesem Mangel.

Galliens *Programmabhandlung* ist eine Zusammenstellung von Erklärungen, Lehrsätzen und Formeln, durch Fortlassung aller Beweise und eines Teils der Lehrsätze aus des Verf. Lehrbuch entstanden, Oberflächen und Kantenlängen sind zu wenig berücksichtigt. Einzelheiten sind oben erwähnt. Die trigonometrische Formelsammlung ist besser.

Hribars *Elemente der Trigonometrie* entwickeln die goniometrischen Formeln aus trigonometrischen. Die Funktionen werden erst am rechtwinkligen Dreieck, dann nach trigonometrischer Erledigung des rechtwinkligen Dreiecks durch Strecke, Lot, Projektion erklärt, wobei das von unten nach oben gefällte Lot sowie die auf der Verlängerung liegende

Projektion als negativ festgesetzt werden. Recht lichtvoll ist die Behandlung der Quadrantenreise. Das Additionstheorem wird aus Sinus- und Projektionssatz abgeleitet. Dafs auf die Funktionen kleiner Winkel Rücksicht genommen wird, rechtfertigt aber doch nicht den durchgehenden Gebrauch siebenstelliger Logarithmen. Das ist aber auch der einzige Vorwurf, den der Berichterstatter dem ansprechenden Buch machen mufs. Die zahlreichen durchgerechneten Beispiele, besonders auch aus der Geodäsie, die guten pythagoreischen und praktischen Aufgaben, und im ganzen die Reichhaltigkeit neben Kürze und Klarheit sind Vorzüge des Buches.

H. Roeders *Aufgaben aus der Trigonometrie* sollen wie des Verfassers planimetrische Aufgaben (vgl. Jb. VI, X 39) als Ergänzung des Lehrbuches von Kambly dienen, können aber auch neben anderen Lehrbüchern gebraucht werden. Die Fülle des Aufgabenmaterials übersteigt alles dem Berichterstatter Bekannte, selbst Heis und Kleyer. Besonders für die Goniometrie sind Umformungen in überreicher Menge geboten. Das mag ja in den Augen vieler ein Vorzug sein. Eine kleine Sammlung, in der er jede Aufgabe lösen kann, giebt dem Schüler ein glückliches Gefühl der Sicherheit, wie er es in keinem anderen Schulfach erwerben kann. Diese Freude ist ihm zu gönnen. Es mufs zugegeben werden, dafs Roeders Sammlung übersichtlich angeordnet ist, dafs eine Reihe ganz besonders geeigneter Aufgaben darin stehen, die nicht überall zu finden sind, dafs endlich, wo an wenigen sehr schwierigen Stellen Erläuterungen geboten wurden, diese klar und sachgemäfs ausgefallen sind.

Für den vorbereitenden Unterricht in der Stereometrie hat H. Lemke einen Sonderabdruck aus dem von ihm herausgegebenen Rechenbuch von Schellen besorgt, welcher für die *Berechnung der Flächen und Körperinhalte* Formeln und Aufgaben bietet. Wenn in der Prüfungsordnung der Realschüler wie der Untersekundaner eine Aufgabe „aus der elementaren Körperberechnung“ vorgeschrieben ist, so haben die Erläuterungen Holzmüllers doch gezeigt, dafs die Absicht, diesen Unterricht auf das Niveau des Volksschulunterrichts herabzudrücken, ferngelegen hat. Mag deshalb auch der Lehrer solche Aufgaben dem Rechenbuche entnehmen lassen, es mufs die Schüler, wenn der Unterricht nicht blofs praktisch drillen, sondern mathematisch bilden soll, auch in freier Benutzung der Formeln durch Kombination von Körpern, Zerschneidungen u. s. w. üben. Das Rechenbuch gewissermafsen als Lehrbuch einzuführen, möchte der Berichterstatter nicht raten.

Lieber und von Lühmanns *Propädeutischer Unterricht in der Körperlehre* beschränkt sich auf Prisma, Pyramide, Cylinder und Kegel, nimmt diese aber gründlich durch und bietet ein sehr geeignetes anregendes Aufgabenmaterial. Für Gymnasien dürfte diese Darstellung empfehlenswert sein.

Ausführlicher ist der zunächst für sächsische Realschulen geschriebene

Leitfaden für den stereometrischen Unterricht von H. Wehner. Bei jedem Beweis bietet er sowohl Analysis wie Synthese. Er beginnt mit den offenen Gebilden, die er kurz, aber ausreichend behandelt, in der Volumberechnung geht er bis zu den Pyramiden- und Kegelstumpfen und der Vollkugel, das Aufgabenmaterial ist vielseitig.

Für schweizerische Mittelschulen ist das kleine *Lehrbuch der Stereometrie* von Rüefli bestimmt. Es ist in zweiter Auflage erschienen und bietet nach einer kurzen Einleitung über die Lage von Geraden und Ebenen: Körper und Oberflächen, Berechnungen bis zur Kugelzone bezw. den regelmäfsigen Körpern. Jedem Abschnitt folgt ein Paragraph mit Aufgaben.

E. Glinzers *Lehrbuch der Stereometrie* ist wie des Verfassers Planimetrie (vgl. Jb. VI, X 37) aus der Praxis an einer Bauschule hervorgegangen und wird für diese wohl geeignet sein. Auffallend ist die ausführliche Behandlung der Lage von Geraden und Ebenen, ein unleugbarer Vorzug die sorgfältigen Zeichnungen, wenn der Berichterstatter sie auch lieber schwarz auf weifsem Grunde gesehen hätte. Der Verf. hat eine Menge Dinge gezeichnet, die sonst wohl stets nur in der Phantasie konstruiert werden, z. B. den Rotationskörper, welcher durch Drehung eines Sechsecks um eine aufsenliegende Gerade erzeugt wird. Die Kegelschnitte werden ziemlich eingehend behandelt, neben Berechnungsaufgaben sind auch zahlreiche Konstruktionsaufgaben geboten.

Nagels *Lehrbuch der Stereometrie,* in 5. Aufl. von Th. Schröder besorgt, ist für Vollanstalten geeignet. Es ist streng systematisch und recht ausführlich. Ein glücklicher Griff ist die Behandlung der Kugel vor der Ecke, wodurch für diese bedeutende Erleichterung geschaffen wird. Ebenso gelungen ist die Betrachtung der Kegelschnitte unter Zuhilfenahme der Berührungskugeln ausgefallen.

F. J. Brockmanns *Stereometrie* ist in zweiter Auflage erschienen, nachdem 17 Jahre seit Erscheinen der ersten verstrichen sind. Es ist ausführlich und enthält eine grofse Zahl von Übungssätzen und Aufgaben z. T. mit angedeuteter Lösung. Mit Recht sind dieselben an den Schlufs verwiesen, aber es bleiben immer noch 100 Seiten System vorher. Die Aufnahme der Sternpolyeder wird in der Vorrede hervorgehoben; als ein Mangel mufs die Unvollständigkeit der sphärischen Kongruenzsätze bezeichnet werden. Die Fälle ssw und wws — d. h. zwei Stücke und das Gegenstück des einen — dürfen doch nicht einfach übergangen werden, da sie in der sphär. Trigonometrie eine so bedeutende Rolle spielen. Eingehend ist die Oberflächenberechnung behandelt.

Nach System Kleyer und im Anschlufs an J. Sachs' Lehrbuch der Planimetrie ist H. Seipps *Stereometrie* bearbeitet. Der bis jetzt erschienene erste Teil (fast 400 Seiten 4⁰) enthält nur die Lage von geraden Linien und Ebenen im Raum. Mit besonderer Gründlichkeit ist

die Ecke behandelt. Die vortrefflichen Zeichnungen anzusehen, ist ein künstlerischer und mathematischer Genufs. Der Text ist ja nicht ohne Breite, da er für Autodidakten mit geringen Vorkenntnissen berechnet ist.

C. Synthetische, analytische und darstellende Geometrie.

Neben Erlers *Elementen der Kegelschnitte* in synthetischer Behand-lung (vgl. Jb. II, B 203), die in ihrer vierten Auflage nach den neue Lehrplänen nun richtiger den Titel „für Realprima“ erhalten hätten, h derselbe Verf. eine analytische Geometrie geschrieben, die dem Berich erstatter leider noch nicht vorgelegen hat.

Handels *Elementar-synthetische Kegelschnittslehre* behandelt i ganzen denselben Stoff. Die Zerteilung in Paragraphen und die gröfser eingefügten Zeichnungen werden manchem Schulmann Veranlassung gebe sie dem Erlerschen Lehrbuch vorzuziehen. Weitgehende Verwertung find der vom Verf. früher trigonometrisch ausgesprochene und bewiesene Leh satz (vgl. Jb. IV, X 30), dafs der Schnittpunkt zweier Tangenten von d Brennstrahlen der Berührungspunkte gleich weit entfernt ist. Auch b nutzt der Verf. einige Sätze der projektiven Geometrie. Reichlich Übungsstoff beschliefst das empfehlenswerte Buch.

Noch stärker wird die projektive Geometrie von J. Lange in sein *Synthetischen Geometrie der Kegelschnitte* herangezogen. Leider ist gerade in diesen Teilen seines Buches teils ungenauen, teils veraltet Anschauungen gefolgt. Wie kann man erst die harmonische Teilung a die Gleichung $CA : CB = DA : DB$ begründen und nachher beim Satz d Menelaus und des Ceva die Vorzeichen der Dreiecksschnittverhältnis unterscheiden und zwar nach der unglücklichen, nun in der Wissenscha überwundenen Methode, das äufsere Teilungsverhältnis als positiv zu b zeichnen! Es ist doch natürlicher $AB = AC + CB$ zu setzen, und a Teilungsverhältnis das Verhältnis der Teile $AC : CB$ zu betrachte Ganz gewifs leuchtet auch dem Schüler der Satz ein: Was du bish als Teilung betrachtet hast, die innere, erfährt eine Erweiterung dur Aufhebung des Grundsatzes: das Ganze ist gröfser als jeder seiner Teil Diese neue Teilung wird zum Unterschied von der anderen, aber in Übe einstimmung mit der schon in der Trigonometrie gebräuchlichen Bezeich nung der Richtung von Strecken als negative bezeichnet. Das Gegen teil wäre doch gerade so, wie wenn wir nun plötzlich die absoluten Zahle negative nennen wollten. Diesen energischen Protest mufste der Bericht erstatter vorausschicken, um im übrigen das Buch rückhaltlos zu loben Kurz werden Ellipse, Hyperbel und Parabel in ihren Haupteigenschafte auf 4 Seiten gekennzeichnet, dann folgt ihre Verbindung mit dem Krei als Schnitte des Kreiskegels. Die weiteren Sätze werden nun thunlichst immer gleichzeitig für alle Kegelschnitte geboten, zuerst am Kreis, an Bekanntes anknüpfend, bewiesen und dementsprechend erweitert. Der Berichterstatter mufs nach seinen Erfahrungen allerdings ein Eingehen

ıuf die involutorischen Beziehungen für die Schule verwerfen, aber es teht ja nichts im Wege, diesen Abschnitt des Buches fortzulassen. Dann ʻird es für die Realprima ein vortreffliches Lehrbuch sein. Für die Aufaben hat der Verf. sich eine Normalbezeichnung zurechtgemacht nach .rt der planimetrischen Konstruktionsaufgaben. Man bekommt zunächst inen Schreck vor den Hieroglyphen, aber bei genauerer Bekanntschaft :hwindet der Nebel.

H. Lieber und F. von Lühmanns *Grundlehren von den Koordiıaten und Kegelschnitten* bilden zwar nur ein kleines Heft, enthalten ɔer aufserordentlich viel Stoff. Der Berichterstatter hätte gerade für ymnasien eine Kürzung der Lehre von den Kegelschnitten zu Gunsten ner eingehenderen Verwendung der Koordinaten zur Darstellung von urven gewünscht.

M. Simons *Leitfaden der analytischen Geometrie* ist aus den Er-.hrungen eines langjährigen, wenn auch nur fakultativen Unterrichts in er Gymnasialprima hervorgegangen. Er sucht die analytische mit der ʼnthetischen Behandlung zu verbinden, zwischen „Hessescher Eleganz nd mechanischer Rechnerei“ die Mitte zu halten. Das Buch scheint n hohen Grade für Gymnasien und auch Realanstalten mit kombinierter rima geeignet zu sein. Der Abschnitt über Strahlenbüschel wird wohl ı der Regel zu übergehen sein, dagegen darf die Beziehung auf den :egel wohl nie fortgelassen werden.

R. Zimmermann hat die *Analytische Geometrie der Ebene* in :ichteren Aufgaben dargestellt, d. h. auf eine kurze Einleitung in systeıatischer Reihenfolge Aufgaben über die Gerade und Kegelschnitte folgen ıssen. Als Programm, aus welchem manche nützliche Einzelheit entommen werden kann, ist die Arbeit willkommen, als Lehrbuch würde sie em Berichterstatter in verschiedener Hinsicht einer Verbesserung zu beürfen scheinen. Die rechtwinkligen Koordinaten müfsten eingehender etrachtet werden und gerade auf Gymnasien darf man sich nicht auf ferade und Kegelschnitt festlegen. Schiefe Koordinaten sind eher entehrlich. Der Abschnitt über Entartung der Kegelschnitte ist als erste :inführung nicht unbrauchbar.

Eine ausführliche *Analytische Geometrie der Ebene* nach System Cleyer von H. Cranz ist im Erscheinen begriffen. Der erste Teil ent-.ält die Behandlung von Punkt und Geraden. Es ist schade, dafs bei ıer sonst so gründlichen und vielseitigen Bearbeitung die Determinanten .icht herangezogen sind. Die Dreiecks-, Punkt- und Linienkoordinaten inden wie die projektiven Punktreihen und Strahlenbüschel eine ein-;ehende Berücksichtigung. Das Buch kann eine Vorlesung ersetzen. Es teht auf modernem Standpunkt.

Die bekannte „Lücke in der Litteratur“, welche Wiegandt, der selbst iel geschrieben, mit köstlicher Selbstironie kritisiert hat, mufs zeitweise ʻirklich anerkannt werden und eine Ausfüllung wird dankbar begrüfst.

Wir besitzen manches gute Lehrbuch der darstellenden Geometrie, eine systematisch geordnete Aufgabensammlung ist dem Berichterstatter nicht bekannt. Die Lehrbücher enthalten ja zum Teil Übungsbeispiele, auch um die Sammlung von Maturitätsaufgaben hat sich J. Steiner (vgl. Jb. II, B219) verdient gemacht; aber dem wirklichen Bedürfnis hat doch erst J. F. Heller durch seine methodisch geordnete Sammlung von *Aufgaben und Beispielen aus der darstellenden Geometrie* genügt. Bisweilen wird ja der Lehrer im methodischen Gang abweichen müssen, z. B. den Abschnitt IV in zwei konzentrischen Kreisen aufbauen; auch schon im § 2 überstürzt sich das Neue und Komplizierte. Dafs die Projektion von Körpern fehlt, entspricht den österreichischen Lehrplänen; in Preufsen mufs früher dazu geschritten werden. Der erste Teil von Hellers Werk ist für die fünfte Klasse (OIII), der zweite für die sechste (UII) bestimmt. Dem Buch wäre die Approbation in Österreich und das Bekanntwerden in Deutschland zu wünschen.

XIII.

Naturwissenschaft

K. Noack (Naturwissenschaft als Ganzes; Physik)

E. Jhne (Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie).

I. Naturwissenschaft als Ganzes.

Abkürzungen: HZ. = Zeitschr. f. d. mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, hg. von Hoffmann; NR. = Naturwissenschaftliche Rundschau, hg. von Sklarek; PZ. = Zeitschr. f. d. physikalischen und chemischen Unterricht, hg. von F. Poske; WA. = Annalen der Physik und Chemie, hg. von G. Wiedemann.

Über die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den preufsischen Lehrplänen liegen eine Anzahl Meinungsäufserungen vor, die sich in abfälliger Beurteilung der betreffenden Vorschriften begegnen. Auf F. Pietzkers Aufsatz *Die neuen Lehrpläne für die preufsischen höheren Schulen* wurde schon im letzten Berichte kurz hingewiesen; der Verf. bedauert vor allem, dafs dem exakt-wissenschaftlichen Unterricht von den Urhebern der Lehrpläne ein eigener innerer Bildungswert nicht zuerkannt werde; an Stelle eines idealen Zieles werde lediglich ein bestimmtes Quantum sicherer und dabei zusammenhangloser Kenntnisse verlangt; dem Nachweis einer ausreichenden „Bildung“ in den Sprachen sei eine hinreichende „Fertigkeit“ in Mathematik und Naturwissenschaften gegenübergestellt. Ähnliche Ansichten spricht ein Ungenannter, *Die Neuordnung des mathematisch-physikalischen Unterrichts an den preufsischen Gymnasien*, in HZ. XXIII, S. 33 aus. Es heifst da unter anderem: „Die Angaben über das Lehrziel entbehren bei der Mathematik sowohl wie bei der Physik jedes zusammenfassenden Charakters; es ist offenbar, dem exaktwissenschaftlichen Unterricht wird lediglich die Einprägung einer gewissen Summe von Einzelkenntnissen, die z. T. auch recht willkürlich gewählt sind, zugewiesen.“

Dieselbe Zeitschrift bringt (XXIII, S. 171) von einem anderen Ungenannten einen Aufsatz: *Der math. und naturw. Unterricht in den unteren und mittleren Klassen des preufsischen Gymnasiums nach Einführung der neuen Lehrpläne.* Bezüglich der Naturwissenschaften

beklagt der Verf., dafs der Sekundaner nichts über die Erde als Weltkörper, die Planeten u. a. erfahre, was doch auch zur allgemeinen Bildung gehöre. Viereinhalb Semester für Botanik findet er zu viel gegenüber der Zeit, die Zoologie und Mineralogie zugemessen sind; unter „Tiergeographie“ in UIII könne man sich nichts vorstellen. Der Verwendung schematischen Zeichnens im naturkundlichen Unterricht könne man nur bedingt zustimmen, schematische Zeichnungen zoologischer Gegenstände verletzten im allgemeinen das ästhetische Gefühl. Die Behandlung der wichtigsten Lehren aus Physik und Chemie in OIII und UII findet er erfreulich, tadelt aber die Stoffhäufung; erleichternd wirke hierbei, dafs der Lehrer manches aus Elektrizität und Akustik ausscheiden könne, ohne dadurch dem chemischen und mineralogischen Unterricht die Voraussetzungen zu entziehen. Den Angelpunkt der betr. Bestimmungen der Lehrpläne bilde der Satz: „Das Hauptgewicht ist nicht sowohl auf einen grofsen Umfang des Lehrstoffes, als auf dessen unterrichtliche Durcharbeitung zu legen“.

Am eingehendsten äufsert sich Heermann in dem Aufsatz: *Wie mufs sich den neuen preufsischen Lehrplänen zufolge das Lehrverfahren beim Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften an den Gymnasien gestalten?* (HZ. XXIII, S. 401.) Indem er auf die vorgenannten Aufsätze verweist, sagt er: „Die Ursache dieser Erscheinungen ist uns völlig klar: die Verfertiger der Lehrpläne erkennen einen Bildungszweck dieser Lehrgegenstände nicht an.“ Des weiteren meint er, der Unterricht verlange künftig ein mechanisches Einüben, das den Verstand möglichst wenig in Anspruch nehme; „dieses Lehrverfahren wird weder die hervorragenden idealen Zwecke des Unterrichts, noch die weniger wichtigen, z. B. die Freude an der Arbeit, fördern, aber nicht einmal die materiellen werden in befriedigender Weise erreicht“. Im einzelnen bedauert der Verf. gleich dem vorerwähnten Ungenannten die stiefmütterliche Behandlung der Zoologie sowie der Mineralogie gegenüber der Botanik, meint aber, dafs eine Änderung der erprobten Art des Lehrverfahrens bei wesentlicher weiterer Beschneidung des Stoffes nicht erforderlich sei. Anders liege die Sache bei der Chemie; hier habe die Methode in den letzten Jahren aufserordentliche Fortschritte gemacht, aber der Unterricht könne unmöglich seine geistbildende Kraft entfalten, wenn man ihn bis zur Aufnahme der Mineralogie vortreiben müsse. Die Zweistufigkeit des physikalischen Unterrichtes bedeute einen Fortschritt, der Stoff für die erste Stufe von $1^1/_2$ Jahren (worin auch noch Chemie zu behandeln ist) sei aber viel zu umfangreich. Wolle man überhaupt in formaler Hinsicht noch etwas erreichen, so müsse man rücksichtslos an dem Satz festhalten „Nur Gutes, wenn auch noch so Weniges“.

In Übereinstimmung hiermit wird von verschiedenen Seiten betont, dafs man trotz der Ungunst der Verhältnisse versuchen müsse, das Bestmögliche zu erreichen.

Über den math. und naturw. Teil der neuen *Württembergischen*

Lehrpläne hat Prof. Haas einen Vortrag gehalten, der in seiner mafsvollen Klarheit sehr wohlthuend berührt (KW. 38, S. 495). Er billigt den Wegfall von Zoologie und Botanik in den beiden oberen Klassen, da dieser Unterricht meist in Vorlesungen ausgeartet sei; er bezeichnet als Ziel und Aufgabe des naturw. Unterrichts Übung und Schärfung der sinnlichen Anschauung in dem Zwang zur planmäfsigen Beobachtung; damit sei planmäfsig die Vergleichung, Trennung und Zusammenfassung der gewonnenen Vorstellungen, die Bildung konkreter Begriffe zu verbinden. „Die Schulung im Vollziehen solcher induktiver Denkprozesse bezeichne ich geradezu als Hauptaufgabe des naturgeschichtlichen Unterrichts.“ — „Jede dogmatische Mitteilung von naturwissenschaftlichen Kenntnissen halte ich für die Erkenntnis teils für wertlos, teils von untergeordneter Bedeutung; das Wichtigste ist hier ganz entschieden die Methode, während die Stoffverteilung erst in zweiter Reihe steht.“ Der Verf. verweist in dieser Hinsicht seine Fachgenossen auf das Beispiel der norddeutschen Anstalten, an denen der naturwissenschaftliche Unterricht seit 1882 grofse Fortschritte gemacht habe; Beweise hierfür findet er in den Büchern von Vogel und Genossen und von Bail. Ähnliche Vorzüge besäfsen die an österreichischen Schulen benutzten Werke von Pokorny. Bezüglich des physikalischen Unterrichts verweist er auf seine allgemeinen Bemerkungen über die Naturwissenschaften. Unter den verbreiteteren Lehrbüchern scheint ihm das Jochmannsche zu weit zu gehen, besser gefallen ihm Koppe, Trappe und Sumpfs Grundrifs. Er empfiehlt ein Normalverzeichnis von Apparaten, wie es in Preufsen bestehe (nur für einige Provinzen). Für Reparaturen und Neuanschaffungen fordert er für jede Anstalt jährlich 300 Mk.

Interessant sind die Entgegnungen, die unter anderen Prof. Hirzel gegen diese Ausführungen macht. Er vermifst in den neuen Lehrplänen das Festhalten an dem Grundsatz non multa sed multum, wodurch die Konzentration des Unterrichts noch mehr gelockert werde. Die Einführung der Naturwissenschaften in den Unterricht führe zur Überbürdung, die nicht von den Philologen und Historikern ausgehe, vielmehr eine Folge des Spezialistentums sei, welches von den Naturwissenschaftern in die Schule getragen werde. — Gegenüber solchen Ansichten mufs nur um so eifriger an der Verbesserung des Lehrverfahrens im naturw. Unterricht gearbeitet werden; wenn erst einmal alle, die sich dem Studium widmen, in der Schule die Macht und den Reichtum des naturwissenschaftlichen Denkens an sich erfahren haben, wird derartigen einseitigen Vorstellungen der Boden entzogen.

Es mag an dieser Stelle auf Virchows Rektoratsrede hingewiesen werden, der ebenfalls der Vorwurf einer gewissen Einseitigkeit, wenn auch nach der anderen Seite hin, nicht erspart werden kann.

Von Aufsätzen, die sich auf das Lehrverfahren der Naturwissenschaften im allgemeinen beziehen, mögen zuerst die *Naturwissenschaftlichen Vorschläge* eines Ungenannten (PW.I, 167, 176, 207) erwähnt

werden, die trotz mancher guter Einzelheiten wegen ihres Radikalismus zunächst wenig Aussicht auf Verwirklichung haben. Es sind 17 Vorschläge für den „Beobachtungsunterricht“, der neben Geographie, Naturbeschreibung, Physik, Chemie und Zeichnen auch Rechnen (!) und Mathematik (!) umfassen soll. Einzelne dieser Vorschläge sind beachtenswert, z. B. der erste (der Beobachtungsunterricht soll in Einer Hand liegen), andere sind nicht neu, wie der: Wiederholungen haben stündlich stattzufinden (No. 5), und schliefslich dürften Vorschläge wie der: „Lehrbücher sind aufser Karten und Abbildungen nicht empfehlenswert“ mehr Widerspruch als Beifall finden. Immerhin verdient der Artikel in manchen Punkten Beachtung und es wäre zu wünschen, dafs der Verf. für eine einzelne Klasse einen Speziallehrplan zur Veranschaulichung seiner Absichten veröffentlichte.

In einem seiner letzten Beiträge für die Lehrproben und Lehrgänge (Heft 29) liefert O. Frick *Bemerkungen über das Wesen des Naturgefühls und seine Pflege im Unterricht.* Es ist nicht möglich, den Inhalt des lesenswerten Aufsatzes in einem kurzen Referate wiederzugeben. Nur Ein Satz mag hier seine Stelle finden: „Naturgefühl kann nur gebildet werden durch eine Naturbetrachtung, welche bei aller Einzelbetrachtung stets auch das Ganze der Natur im Auge behält, die verschiedenen Seiten des Naturlebens zusammen zu schauen versteht, und die Einzeldisciplinen nicht nur als Glieder Einer Naturkunde ansieht, sondern sie auch in eine innere Verbindung zu setzen weifs.“

Denselben Gegenstand berührt E. Hartenstein in dem Aufsatz: *Unterricht im Freien zum Zweck der Einführung in die Geognosie und Geologie und der Erkenntnis des Aufbaus der Landschaft.*

Von hervorragender Bedeutung ist eine Abhandlung von A. Reichenbach, *Ziele und Wege des naturwissenschaftlichen Unterrichts.* Was dieser Arbeit neben sehr richtigen Gedanken ihren besonderen Wert verleiht, ist die Frische und Freudigkeit, mit der Verf. seinen Beruf und die Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts an der modernen Schule auffafst. Ohne der Berichterstattung in den einzelnen Zweigen dieses Abschnittes vorgreifen zu wollen, mögen hier einige Sätze aus dem allgemeinen Teil ihren Platz finden, die für des Verfassers Stellung bezeichnend sind. „Die Naturwissenschaften drücken der ganzen Neuzeit ihren Stempel auf, und besonders ihre Methode wird umgestaltend wirken.“ Als Hauptziel des naturw. U. ergiebt sich ihm: „Er soll den Forderungen der allgemeinen Bildung Genüge leisten, d. h. er soll in den Dienst des gesunden Menschenverstandes treten; er soll den Knaben mit nützlichen und gesunden Anschauungen und Kenntnissen ausstatten, dafs er später in der ihn umgebenden Welt kein Fremdling mehr ist und seine Kräfte zu verwerten versteht. Er soll aber auch durch methodische Schulung im stande sein, seine Ansichten selbst zu bilden, seine Aufgabe und Stellung im Leben aus sich heraus erfassen und begreifen lernen.“ An anderer Stelle: „Dadurch dafs wir vermögen, in dem Unterricht in den Naturwissenschaften den Schüler die Wahrheit selbst finden zu lassen —

ies ist wohl in keinem anderen Unterrichtsgebiete in gleichem Mafse der 'all — üben wir das natürliche ruhige Denken nach Ursache und Wirung; wir schaffen die Überzeugung von dem nirgends eine Ausnahme rleidenden kausalen Zusammenhang aller Begebenheiten." (Vergl. auch on Helmholtz, Verh. über Fragen d. h. U. 208.) „Selbst sehen, das leobachtete in einfacher, klarer Weise aussprechen und dann ein gut und infach begründetes Urteil über den Zusammenhang der beobachteten 'hatsachen mit anderen, ähnlichen bilden und soweit wie möglich die 'rsachen der beobachteten Erscheinungen auffinden — das wird die Iauptsache sein."

Eine sehr wichtige Frage wird von G. Völcker eingehend behandelt: *Klassenarbeiten über durchgenommene Abschnitte aus der Naturkunde, Geographie, Geschichte, Religion.* Unter dem Einflufs der Verhandlungen ler Dezemberkonferenz erörtert er die Frage der Bildung des Stils durch deinere Aufsätze aus den einzelnen Unterrichtszweigen. Die Zweckmäfsigzeit derartiger Übungen folgert er aus dem Satz: „Was das Interesse ler Knaben geweckt hat, was sie auf Grund eigener Anschauung und Beobachtung in sich aufgenommen haben, was sie sich wirklich innerlich angeeignet und mit eigener Kraft erarbeitet haben, ohne den bedrückenden Hinblick auf einen später zu machenden Aufsatz, das können sie mündich wiederholen — und dann auch schriftlich." — „Der naturwissenschaftliche und der geographische Unterricht der unteren Klassen haben nebst dem Zeichnen allein die konkrete Welt der Dinge zum Gegenstand; ler naturw. Unterricht bietet daher den reichsten Stoff zur Entwickelung les Sprachvermögens durch schriftliche Ausarbeitungen." Die Hefte für liese Arbeiten werden im Klassenschrank aufbewahrt, damit die Schüler lurch die unvermutet an sie herantretende Aufgabe überrascht werden; vor Beginn wird ein Plan gegeben; der Umfang mufs möglichst beschränkt werden. Bei der Rückgabe wird ähnlich verfahren, wie bei den gewöhnichen Aufsätzen. Interessant sind die Erfahrungen, die Völcker mit solchen Arbeiten gemacht hat. Er sagt: „Der Ausfall war sehr verschieden, anfangs jedenfalls wenig befriedigend. Die Arbeiten aus Naturkunde und Geographie zeigten eine geradezu überraschende Unbeholfenleit und Dürftigkeit. Die behandelten Gegenstände waren im Unterricht ausführlich durchgenommen worden, die Schüler hatten sie klar erfafst, hielten sie fest im Gedächtnis, konnten sich auch mündlich leidlich darüber aussprechen, und doch versagte ihnen die Fähigkeit der schriftlichen Darstellung. Unwesentliches wurde mit der gröfsten Weitschweifigkeit behandelt, Wesentliches kaum erwähnt oder ganz übergangen, das Auseinanderhalten der einzelnen Gesichtspunkte und Teile fehlte vielfach, ebenso die Anknüpfung der Sätze und Übergänge, die Wahl der Worte war oft recht verfehlt." — „Ganz besonders klärend wirkte die Bearbeitung der physikalischen und chemischen Aufgaben, namentlich die Darstellung der Vorgänge bei einem Experiment." Im Anschlufs hieran erinnert der Verf. an einen Ausspruch Pietzkers in „Humanismus und

Schulzweck" (Jb. 1889, II 17), der ähnliche Erfahrungen zum Gegenstand hat. Zum Schlusse folgen für den gedachten Zweck ausgewählte Themata, 17 aus dem Gebiete der Chemie und 24 physikalische, neben manchen ungeeigneten auch viele zweckmäfsige. Für den naturkundlichen Unterricht sind 54 Aufgaben entsprechend den verschiedenen Stufen aufgeführt. Die Mitteilung der Erfahrungen, die an anderen Anstalten gemacht wurden, wo solche Übungen schon seit längerer Zeit angestellt werden, würde sehr nützlich sein. Wir werden an anderer Stelle Gelegenheit haben, auf den Gegenstand zurückzukommen.

Der Aufsatz von Breslich, *Die Hygiene als Teil des naturw. Unterrichts* ist schon im letzten Bericht — XI 21 — besprochen. Dem hygienischen Unterricht, der unzweifelhaft von der Schule gegeben werden mufs und zwar in engem Anschlufs an den naturwissenschaftlichen, ist in dieser Abhandlung ein sehr umfangreicher Stoff zugewiesen. Bescheidener sind die Forderungen, die G. N. Marschall in seinem Aufsatz *Über leibliche und geistige Gesundheitspflege in den Schulen* (ZIS. III S. 48) erhebt.

Die praktischen Erfordernisse des naturwiss. Unterrichts bespricht F. C. G. Müller, *Über einige Lebensfragen des Experimentalunterrichts* (PZ. VI S. 1). Verf. weist zunächst darauf hin, dafs der Physiker und Chemiker eine erheblich höhere Arbeitslast trage, als seine Kollegen, und dafs es demgemäfs notwendig sei, gewisse äufsere Bedingungen zu erfüllen, ohne die ihm die Erfüllung seiner Pflichten einfach unmöglich gemacht sei. Das seien in erster Linie gute und vollständig eingerichtete Unterrichtsräume, ein Lehrsaal, ein Sammlungszimmer und ein Laboratorium. Zweitens verlangt er eine vollzählige Sammlung guter Apparate, Gerätschaften und Anschauungsmittel, der ein als untere Grenze allgemein verbindliches Normalverzeichnis zu Grunde zu legen wäre. Drittens müsse dem Lehrer ein hinreichender Fonds für Verbrauchsartikel, Reparaturen und Neuanschaffungen zur Verfügung stehen. Zuletzt weist er nachdrücklich darauf hin, dafs man eine erfolgreiche und hingebende Thätigkeit des Lehrers der Experimentalfächer erst dann erwarten könne, wenn derselbe nicht mehr mit der Maximalstundenzahl belastet sei, wie es bis jetzt noch allgemein geschehe.

Vorschläge für die Projektion naturw. Objekte macht W. Thörner in dem Aufsatz: *Die Verwendung der optischen Projektionskunst im Anschauungsunterricht;* dieselben unterscheiden sich nicht wesentlich von den Versuchsanordnungen und Einrichtungen, die in dem älteren, sehr brauchbaren Schriftchen von Stöhrer enthalten sind. Es mag aber gleichzeitig darauf hingewiesen werden, dafs die besten Methodiker des naturw. Unterrichts dem Projektionsverfahren nur dann Berechtigung zuerkennen, wenn ein unmittelbares Sehen wegen der Kleinheit der Objekte oder aus anderen Gründen ausgeschlossen ist. Zu dem gleichen Gegenstand liefert auch P. Fischer Beiträge unter dem Titel: *Der Projektionsapparat; seine praktische Einrichtung, Handhabung und Verwertung für den Unterricht.*

Vom 20. bis 30. April fand in Berlin der *zweite naturwissenschaftliche Ferienkursus* statt, der von 39 Teilnehmern besucht war. Halbfafs berichtet über den Verlauf im PW. 1, 295, 302, 312. Das Programm war ein sehr reichhaltiges und die Zweckmäfsigkeit der Einrichtung wird, von einzelnen Ausstellungen abgesehen, sehr gerühmt. Über die *Jenenser Fortbildungskurse* und die in Göttingen geplanten *naturwissenschaftlichen Ferienkurse* hat dem Referenten ein Bericht noch nicht vorgelegen.

II. Physik.

I. Allgemeines.

A. Lehrverfahren.

Bei den tiefgehenden Erörterungen, welche die Neuordnung des physikalischen Unterrichts am Gymnasium insbesondere für UII durch die preufsischen Lehrpläne vom 6. 1. 1892 hervorgerufen hat, ist die österreichische Ministerialverordnung vom 24. 5. 1892 von hohem Interesse; durch dieselbe werden Lehrplan und Instruktion für den physikalischen Unterricht in der 3. und 4. Klasse in folgender Weise abgeändert:

3. Klasse, 2stündig; 1. Semester: Vorbegriffe, Wärmelehre, Chemie. 2. Semester: Anschauungsunterricht in der Mineralogie.

4. Klasse, 3stündig; 1. Sem. Lehre vom Magnetismus, Elektrizitätslehre, Mechanik (Bewegung und Gleichgewicht an den einfachen Maschinen). 2. Sem. Flüssige Körper, gasförmige Körper, Schall, Licht.

Mit diesem Unterricht soll die Beschreibung der Erscheinungen am Himmel, namentlich von Sonne und Mond, verbunden werden.

Es ist nicht möglich, die Einzelheiten der sehr eingehenden Stoffverteilung hier wiederzugeben; man findet dieselben u. a. in PZ. 5 S. 317 ff. Es mag aber darauf hingewiesen werden, dafs an den österreichischen Gymnasien diesem ersten physikalischen Unterricht 5 Stunden gegenüber den 3 Stunden der preufsischen Lehrpläne zur Verfügung stehen. Als Lehrziel wird angegeben: Kenntnis der auffälligsten Naturerscheinungen auf Grund der Beobachtung und des Versuchs. Anwendung dieser Kenntnisse zur Erklärung ähnlicher Erscheinungen und ihrer nächstliegenden praktischen Verwertung.

Sehr beachtenswert ist folgende Stelle der „Instruktion“: „Das entscheidende Kriterium für die Auswahl des Stoffes ist in dem natürlichen Interesse gegeben, welches die Jugend in diesem Alter allen physikalischen Erscheinungen entgegenbringt, sobald sie ihrem Verständnisse wirklich zugänglich sind. Von diesen verdienen wieder jene in erster Linie beachtet zu werden, welche sich spontan in der Natur abspielen, und erst in zweiter Linie jene Anwendungen der Naturgesetze, welche den Gebrauchs-

gegenständen des gewöhnlichen Lebens zu Grunde liegen oder bei merkwürdigen Erfindungen hervortreten.“ Auch an anderen Stellen enthält die Instruktion sehr beachtenswerte Vorschriften und Winke, zumal für die formale Bedeutung des phys. Unterrichts.

In einem Aufsatz über *Die propädeutische Physik im Lehrplan des Gymnasiums* versucht F. Poske sich mit den erwähnten Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne abzufinden. Er kommt zu dem Ergebnis: „Es ist der Schlufs nicht abzuweisen, dafs durch die neue Anordnung die eigentliche Aufgabe des Physikunterrichts, die in der Erziehung zum physikalischen Denken besteht, hintangesetzt wird, ohne dafs gleichwohl mehr als der Schein einer Vorbildung für das praktische Leben erreicht wird“ (vergl. auch oben S. 1 ff.). Die einzige Möglichkeit, die formalen Bildungsziele wenigstens einigermafsen zu fördern, findet der Verfasser auf folgendem Weg: „Man verzichtet darauf, ein „abgerundetes Bild“ zu geben, man verzichtet überhaupt auf encyklopädische Vollständigkeit in irgend welcher Beziehung, man verzichtet darauf, die Kenntnis der „wichtigsten Lehren“ der Physik zu vermitteln, und begnügt sich mit dem Verständnis der einfachsten Lehren.“ Indem Verf. nach einem Einteilungsprinzip für die beiden physikalischen Lehrgänge sucht, verwirft er zunächst die Teilung in experimentelle und theoretische Physik; aber auch der Gegensatz von induktiv und deduktiv kann nicht mafsgebend sein, denn der phys. Gymnasialunterricht kann die induktive Methode auf keiner Stufe entbehren, wenn auch naturgemäfs auf der oberen Stufe die Anwendung mathematischer Methoden einen breiteren Raum einnimmt. Dagegen findet Poske ein brauchbares Einteilungsmerkmal in einem von A. Höfler aufgestellten Grundsatz (PZ. II, S. 5), der sich inhaltlich mit dem oben mitgeteilten Satz der österreichischen Instruktion deckt. Auf dieser Grundlage entwickelt der Verf. einen Speziallehrplan der Physik für die erste Stufe, der in seinen wichtigsten Punkten jedenfalls die Ansichten der meisten Physiklehrer trifft.

Die neuen bayerischen Lehrpläne für die Gymnasien haben einen Vortrag des Prof. Ducrue über *Behandlung und Umfang des physikalischen Lehrprogramms an den bayerischen humanistischen Gymnasien* veranlafst. (17. Gen.-Vers. des bayer. Gymnasiallehrervereins.) Die Darlegungen des Vortragenden lehnen sich im grofsen und ganzen an die Anschauungen an, die für den Physikunterricht an den norddeutschen Anstalten in den letzten Jahren mafsgebend geworden sind und in Poskes Zeitschrift ihr Organ gefunden haben. Erwähnenswert ist der Vorschlag Ducrues, gelegentlich Stellen aus den Klassikern der physikalischen Litteratur vorlesen zu lassen. Es würde hierdurch eine Verbindung mit der Physik und der allgemeinen Kulturgeschichte hergestellt. Die Zahl der Werke, die für diesen an sich zu billigenden Zweck geeignet sind, dürfte jedoch sehr klein ausfallen. Auf den Einflufs, den der phys. Unterricht auf den sprachlichen Ausdruck gewinnen kann, legt der Vortragende besonderen Wert; er sagt hierüber: „Dieses Unterrichtsgebiet

ist besonders günstig situiert, da die vorliegenden Anschauungsgegenstände den Gedankengang vorschreiben und Phrasenmacherei ausschliefsen.“ Beachtenswert ist auch das Ergebnis, zu dem Ducrue bezüglich des Umfangs des zu behandelnden Lehrstoffes kommt; es soll kein vollständiger Kursus der Physik vorgenommen werden, sondern an einzelnen ausgewählten Kapiteln Methode und Entwickelung der Physik zur Darstellung kommen; auch darin begegnen sich seine Ansichten und die von Poske und anderen. Auf einen anderen Punkt seiner Darlegungen, die Heranziehung der Schüler zu Versuchen, werden wir später zurückkommen. Den Schlufs des Vortrags bildet eine ins Einzelne gehende Auswahl und Verteilung des zu behandelnden Lehrstoffes.

In seiner Programmabhandlung über *Ziele und Wege des naturwissenschaftlichen Unterrichts* (vergl. oben S. 4) giebt H. Reichenbach auch eine Darstellung seines im phys. Unterricht eingeschlagenen Lehrganges. Er verlangt für den ersten Unterricht in Physik eine rein experimentelle Grundlage, von der ein nicht geringer Teil in dem reichen Erfahrungsschatz der Schüler gegeben sei; der Unterricht müsse sich stets an das Objekt und die an ihm ablaufenden Vorgänge anschliefsen. Die Versuche werden in folgender Weise behandelt: der Schüler beschreibt den Apparat, anfangs unter Anleitung des Lehrers, später selbständig in zusammenhängendem Vortrag; die Beobachtungen werden genau und objektiv, zunächst ohne Erklärungsversuch beschrieben; dann folgt die Erklärung, zunächst katechisierend, dann im Zusammenhang durch die Schüler. In dieser Thätigkeit liegt der Schwerpunkt des Unterrichts: Stärkung des Urteils, Schärfung des Blickes für Zusammengehöriges, für Ursache und Wirkung, Kritik von Erklärungsversuchen. Zur Einübung und Verwertung gewonnener Anschauungen kann später auch deduktiv verfahren werden. Bei den Repetitionen in der nächsten Stunde wird der gröfste Wert auf freie, zusammenhängende Rede gelegt. Auch durch gröfsere Vorträge über physikalische Probleme wird der mündliche Ausdruck geübt. Auf schriftliche Darstellungen, also kleinere Aufsätze glaubt Reichenbach verzichten zu müssen; wir werden auf diesen Punkt später zurückkommen. In den oberen Klassen verlangt der Verf. wohl mit Recht selbständige Teilnahme der Schüler an den Experimenten, jedenfalls an den messenden Versuchen; er findet, dafs dadurch das Interesse gesteigert, das Verständnis gefördert und das Geschaute dem Gedächtnis besser eingeprägt wird. Sehr beachtenswert sind auch seine Ansichten über die Verwertung des Zeichnens im Unterricht; er empfiehlt schematische Zeichnungen von Apparaten, graphische Darstellung von Vorgängen, konstruktive Lösungen von Aufgaben aus der Optik u. a.; dieselben werden in ein besonderes Heft eingetragen und mit sauber geschriebenen Erklärungen versehen. Die Freude der Schüler an solchen selbständigen Leistungen bildet ein erziehliches Moment von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Eine sehr wertvolle Erscheinung auf dem Gebiete der Methode des phys. Unterrichts ist der erste Teil des *Lehrbuchs der Physik* von

H. Börner. Eine Progr.-Abh. des Verfassers vom Jahre 1889, die als Probe aus dem damals in Arbeit befindlichen Buche die Mechanik und Akustik behandelte, ist Jb. 1889 XI 101 besprochen. Wir können uns demnach an dieser Stelle darauf beschränken, einen Abschnitt aus dem Vorwort anzuführen, der die Absichten des Verf. in knapper Form zum Ausdruck bringt: „Die vorliegende Arbeit schreibt den Weg, auf dem man zum Schlusse gelangt, streng vor und läfst überall die logische Anordnung der Glieder einer Schlufsreihe auch in der äufseren Form erkennen. Für die Wiederholung der Schüler ist das nach meiner langjährigen Erfahrung von der gröfsten Wichtigkeit. Der Durchschnittsschüler ist in der Regel nicht imstande, aus einer zusammenhängenden Darstellung die einzelnen Schlufsglieder wieder herauszufinden und logisch zu ordnen; er entgeht nicht leicht der Gefahr, sich die Ergebnisse dogmatisch anzueignen und sich mit einer unvollständigen Beweisführung zu begnügen. Damit geht aber ein Hauptbildungsmoment der Physik, nämlich die klare und bewufste Einsicht in den Kausalzusammenhang der Erscheinungen, verloren. Wie in der Mathematik, so müssen meiner Erfahrung nach auch in dem ersten Kursus der Physik die logische Aufeinanderfolge der Thatsachen und die daraus gezogenen Schlüsse und Schlufsreihen äufserlich vor Augen geführt werden.“ Gerade wegen dieser strengen Durchführung eines als richtig erkannten, methodischen Planes verdient das Buch mit Aufmerksamkeit gelesen zu werden, auch wenn vielleicht einzelnes angefochten werden kann.

Eine sehr wichtige Seite des physikalischen Unterrichtes ist die Förderung, die er dem Schüler im sprachlichen Ausdruck, im mündlichen wie im schriftlichen, gewähren kann. A. Schulte-Tigges behandelt den Gegenstand eingehend in einer Programmabhandlung: *Die Bedeutung der schriftlichen Arbeiten für den physikalischen Unterricht.* Er geht von der durchaus richtigen Voraussetzung aus, dafs gerade der phys. Unterricht die Fähigkeit, Beobachtungen und Thatsachen klar darzustellen und geordnet aneinander zu reihen, in hervorragender und eigenartiger Weise zu entwickeln vermag. Er sagt unter anderem: „Diese Eigentümlichkeit des Stoffes (dafs er sich nämlich nicht jeder willkürlichen Auffassung fügt) wird aber ihrerseits wieder zu einem Vorzug, indem sie den Schüler zwingt, zu einer bestimmten Vorstellung auch das bestimmte adäquate sprachliche Kleid zu suchen, also vor allen Dingen Klarheit und Deutlichkeit des Ausdruckes, und damit Schärfe des Denkens fordert. Auch eine recht gedeihliche erziehende Wirkung wird erzielt, indem dieser heilsame Zwang dem Schüler zeigt, dafs eine Sache von einer und nur einer Seite betrachtet, auch nur eine klare, sprachliche Darstellung zuläfst, und ihn antreibt, auch bei solchen Gegenständen, die einer freieren sprachlichen Darstellung zugänglich sind, nach den treffendsten und schlagendsten Worten zu suchen. Die schriftlichen Ausarbeitungen würden dann auch ein Gegengewicht bilden gegen eine sich in den deutschen Aufsätzen häufig breit machende phrasenhafte Hohlheit und Verständnislosigkeit.“ Es ist nicht möglich, hier auf die Einzelheiten der gehalt-

llen Arbeit einzugehen; den Schlufs bilden 46 Themata, die der Verf. r geeignet zur Erreichung des ihm vorschwebenden Zieles hält; ein Teil rselben ist aber sicher zu hoch für Schüler mittlerer Befähigung und ı Hinblick auf die Grenzen, die dem phys. Unterricht an den höheren hulen gesteckt sind.

Dieselbe Auffassung von der hervorragenden Bedeutung der Physik r die Ausbildung eines guten Stiles spricht auch Ducrue in seinem 8 erwähnten Vortrag aus, und G. Völcker sagt in seinem bereits auf 5 im allgemeinen Teil besprochenen Aufsatz: „ganz besonders klärend rkt die Bearbeitung der physikalischen und chemischen Aufgaben, nament- h die Darstellung der Vorgänge bei einem Experiment." Wenn gleich- hl die Erfahrungen, die Völcker mit derartigen Aufsätzchen gemacht ıt, und die auch an anderen Anstalten bei ähnlichen Veranstaltungen ıhrgenommen wurden, keine sehr günstigen Resultate aufwiesen, so wird ıdurch nur bewiesen, dafs diese Übungen intensiver betrieben werden üssen, um zu brauchbaren Ergebnissen zu führen. Es ist freilich aufser ler Frage, dafs bei den heutigen Verhältnissen der physikalische Unter- cht in UII, welche Klasse in erster Linie in Betracht kommt, unmöglich ne Wochenstunde dem in Rede stehenden Zweck widmen kann; es dürfte ch aber sehr empfehlen, an einigen Anstalten dem phys. Unterricht eser Klasse probeweise 3 Stunden zuzuweisen mit der ausdrücklichen estimmung, dafs eine Wochenstunde ausschliefslich sprachlichen Übungen ewidmet werde, und zwar müfste wöchentlich eine kleine Arbeit ge- hrieben und besprochen werden; in dem Rest der Stunde würde der ündliche Vortrag zu üben sein. Wir zweifeln nicht, dafs der Rückblick n Schlufs des Jahres sehr erfreuliche Resultate zeigen würde, die esentlich der Eigenart des Gegenstandes zu verdanken sind.

Obwohl bei der Lage der Dinge, wie sie augenblicklich gegeben ist, ie Ergebnisse der schriftlichen Übungen in keinem Verhältnis zu dem eitaufwand stehen, den der phys. Unterricht besonders schwer empfindet, ı geht doch Reichenbach zu weit, wenn er ganz von solchen Aufsätzen osieht und nur den mündlichen Ausdruck durch regelmäfsige Vorträge eben zu sollen glaubt. Man darf doch nicht vergessen, dafs auch in den ideren Unterrichtszweigen derartige Übungen veranstaltet werden, und ; ist nicht anzunehmen, dafs die Wirkung dieser auf Einen Punkt ge- chteten Bestrebungen gleich Null sei, weil der Beitrag des einzelnen weges nicht sehr schwer in die Wage fällt.

Zu der Streitfrage über das Verhältnis des mathematischen und phy- kalischen Unterrichts zu einander liegen abermals einige Äufserungen ır. Szontagh verlangt in einem Aufsatz *Über die Notwendigkeit einer athematisch-physikalischen Aufgabensammlung* wie für alle übrigen nterrichtsgebiete der Mittelschule, so insbesondere für Mathematik und hysik die engste Anlehnung der einen an die andere; demgemäfs sollten eide Fächer, entgegen der Ansicht J. C. V. Hoffmanns, in Einer Hand egen. Der mathem. Unterricht müsse seinen Übungsstoff der Physik

entnehmen: zu diesem Zwecke müfste aber eine Sammlung physikalischer Aufgaben geschaffen werden, die nach mathematischen Gesichtspunkten, nach Lösungsmethoden, und nicht nach der physikalischen, inhaltlichen Zusammengehörigkeit geordnet seien. In einem gewissen Gegensatz zu diesen Ausführungen stehen M. Glösers Ansichten, die er in einem Artikel *Zur Frage der selbständigen Stellung der Mathematik als Unterrichtsgegenstand an höheren Schulen* niederlegt. Er meint, in den mittleren Klassen müsse dem mathematischen Unterricht der abstrakte Charakter gewahrt werden, in den oberen Klassen könnte allerdings eine mathematische Aufgabensammlung, die ihren Stoff der Physik, math. Geographie, Astronomie, dem Versicherungswesen, der praktischen Geometrie und Krystallographie entnehme, sehr fruchtbar wirken; eine Schwierigkeit liege aber darin, dafs der phys. Unterricht unabhängig neben dem mathematischen herlaufe und daher nicht jede Aufgabe zu jeder Zeit behandelt werden könne. Auch hätten die physikalischen Aufgaben eine nur geringe mathematische Vielseitigkeit. Von diesen Gedanken ist auch Glösers Besprechung der *Physikalischen Aufgaben für den mathematischen Unterricht* von W. Müller-Erzbach getragen. Diese Sammlung verfolgt den Zweck, die mathem. Übungen durch Heranziehung von der Physik entlehnten Aufgaben ihres abstrakten Charakters zu entkleiden; nur darf, wie von verschiedenen Seiten betont wird, die sachliche Erklärung solcher Aufgaben den mathematischen Unterricht nicht belasten. Müller-Erzbachs Aufgabensammlung ist nach stofflichem Zusammenhang der Aufgaben geordnet; sie wird daher selbst dann, wenn der mathem. und phys. Unterricht in Einer Hand liegen, mit voller Befriedigung erst benutzt werden können, wenn sich der Lehrer einen Schlüssel dazu anlegt, der ihm gestattet, jederzeit sofort die Aufgaben aufzufinden, die einem bestimmten mathem. Zweck dienen und sachlich keine Schwierigkeit bieten. Es soll nicht geleugnet werden, dafs gerade in diesem Punkt die gröfste Schwierigkeit ruht, aber unüberwindlich ist dieselbe sicher nicht.

Einen Beitrag zu dieser Frage liefert Grosse unter dem Titel: *Das Ineinandergreifen des Physik- und Mathematikunterrichts in der Sekunda.* Er zeigt, wie eine Reihe von physikalischen Problemen im trigonometrischen Unterricht verwertet werden können; als geeignete Aufgaben nennt er: das Fährboot im Strom, die Kugel auf dem Verdeck eines Schiffes (Aberration), schiefe Ebene (Reibungswinkel), Segelwirkung, Keil und Schraube, Pendel, Centrifugalkraft unter verschiedener geogr. Breite, Foukaults Pendel, Wurf und Stofs (Prima), Brechungsgesetz, Lamberts Gesetze, Polarisation und Doppelbrechung. Vieles ist brauchbar, aber mit allen Vorschlägen kann man nicht einverstanden sein; was sollen z. B. die beiden letzten Fragen in IIa?

Auch Krumme liefert einen Beitrag zu dieser Frage in seinem Aufsatz: *Aufgaben aus der Physik zum Gebrauche beim Unterricht in der analytischen Geometrie:* er behandelt die Kombination zweier Pendelschwingungen und die Wurflinie.

Aus allen diesen Erörterungen geht hervor, und das ist die Hauptache, dafs ein gemeinsamer Boden für die weitere Behandlung gefunden st. Der mathematische Unterricht hat die Pflicht, in seinem eigenen nteresse und zur Verknüpfung der einzelnen Disciplinen, Aufgaben aus en Naturwissenschaften, insbesondere der Physik, in seinen Bereich herberzuziehen, soweit sie seinen Zwecken dienen können. Es ist zu diesem weck eine mathematische Aufgabensammlung zu erstreben, die diesem esichtspunkt Rechnung trägt, nach mathematischen Grundsätzen angerdnet ist und für jede Stufe nur solche Aufgaben bringt, die sachlich en Schülern geläufig sind.

Über Reichenbachs Forderung, dafs die Schüler der oberen Klassen eim Experimentieren heranzuziehen seien, ist schon oben gesprochen vorden; auch Ducrue stellt eine ähnliche Forderung auf, indem er meint, lafs unter Aufsicht und Leitung des Lehrers Schülerversuche angestellt werden könnten. Er giebt auch eine Anzahl hierzu passender Versuche n. Über die thatsächlich erfolgte Einführung solcher Übungen berichtet H. C. Müller (Frankfurt a. M.) in PZ. S. 109, und K. Noack ebendaselbst S. 223. Die von dem letzteren eingerichteten Schülerübungen bestehen seit Ostern 1891 und wurden zuerst ebenso wie bei Müller mit den Meiser & Mertigschen Apparatensammlungen betrieben. Später hat Noack eigens für diesen Zweck eine Sammlung von Schülerapparaten zusammengestellt und im ersten Teil seines *Leitfaden für physikalische Schülerübungen* beschrieben; der zweite Teil enthält 170 Aufgaben in systematischer Anordnung mit kurzen Anleitungen zu ihrer Behandlung. Um die Absichten zu kennzeichnen, die Noack mit diesen Schülerübungen verfolgt, seien einige Worte aus dem Vorwort des Leitfadens abgedruckt; er sagt: „es ist demnach vor allem eine Überschreitung des durch die Lehrpläne den höheren Schulen zugewiesenen Gebietes der elementaren Physik streng zu vermeiden, innerhalb dieser Grenzen aber sind die Aufgaben so zu wählen, dafs sie erstens die im Unterricht erworbenen Kenntnisse befestigen; zweitens zur Erweiterung und Ausdehnung dieser Kenntnisse innerhalb der angegebenen Schranken auffordern; drittens die Schüler dazu heranbilden und befähigen, eine vorgelegte Aufgabe scharf zu erfassen und den geeigneten Weg zu ihrer Lösung möglichst selbständig zu finden, mit einem Wort experimentell zu denken. Viertens sollen die Übungen auf andere Gebiete befruchtend wirken, auf die Mathematik durch Anleitung zum Diskutieren der Resultate, durch Entwerfen graphischer Darstellungen, durch Untersuchung der Eigenschaften gefundener Kurven; auf das Zeichnen durch Abbildung von Erscheinungen, durch Entwerfen schematischer Darstellungen von Apparaten und Versuchsanordnungen, durch Nachzeichnen ganzer Apparate u. s. f.“

B. Lehrbücher, Aufgabensammlungen und ähnliche litterarische Lehrmittel.

Die Neuordnung der Lehrpläne in den verschiedenen Einzelstaaten hat das Erscheinen einer Anzahl neuer Lehrbücher zur Folge gehabt, die z. T. eine etwas eingehendere Besprechung verlangen. Börners *Lehrbuch der Physik* ist wegen der methodischen Grundsätze, nach denen der erste Teil verfafst ist, schon früher erwähnt worden (S. 10). Es wäre hier nur noch zu bemerken, dafs derselbe inhaltlich weit über das hinausgeht, was künftig in dem propädeutischen Kursus der Physik an Gymnasien behandelt werden kann. Der zweite Teil des Buches hat einen ganz anderen Charakter und verdient überhaupt die Bezeichnung eines Schulbuches nicht mehr; er ist es, der offenbar den Titelzusatz „und zur Einführung in das Studium der neueren Physik" veranlafst hat. Der Studierende kann sicherlich mit bleibendem Gewinn diese Darstellung durcharbeiten, aber was soll denn noch auf der Hochschule gelehrt werden, wenn der Abiturient alles schon „gehabt" hat oder sich dies wenigstens einbildet? Das erkennt der Verf. auch selbst an, wenn er im Vorwort sagt, „es ist nicht meine Meinung, dafs alles Dargebotene gleichmäfsig durchgenommen werde," nur wäre dann besser vieles nicht aufgenommen worden. Man kann nicht zweien Herren dienen.

Ein eigentümliches Schicksal dürfte voraussichtlich die *Elementarphysik* von O. Hermes haben. Sie ist entstanden „unter Zugrundlegung des *Grundrisses der Experimentalphysik* von E. Jochmann" in der ausgesprochenen Absicht, die Grundlage für den Anfangsunterricht in höheren Lehranstalten zu bilden. Diesen Zweck kann das Buch nicht erfüllen, oder wenigstens nur so, dafs der Lehrer die für diese Stufe geeigneten Kapitel sich auswählt, und das wäre auch bei dem Grundrifs nicht unausführbar gewesen. Dagegen wird die Elementarphysik vielen Lehranstalten, die seither das Originalwerk benutzt haben (nach Ihne wäre es in Preufsen 106 — Jb. 1891 XI 70) und z. T. mit einem gewissen Widerstreben wegen der hohen Forderungen, die es stellt, daran festhielten, eine willkommene Gabe sein. Soweit sich nach einer Durchsicht urteilen läfst — ein entscheidendes Urteil kann man eigentlich erst abgeben, wenn man ein Lehrbuch im Gebrauch geprüft hat — dürfte das Buch in seiner neuen Gestalt für die oberen Klassen von Gymnasien und Realschulen ganz geeignet sein.

Der Neueinführung der Physik in den bayerischen Gymnasialunterricht soll Winters *Grundrifs der Mechanik und Physik* Rechnung tragen. Der Verf. weist in der Vorrede auf die Schwierigkeit hin, ein solches Buch ohne ausreichende Erfahrung abfassen zu müssen; aber auch die Erfahrungen, die in anderen Staaten auf diesem Gebiete gemacht worden sind, scheinen nicht berücksichtigt zu sein. Das Buch ist ganz systematisch angeordnet, die methodische Verarbeitung bleibt völlig dem Lehrer überlassen. Aber auch die Stoffauswahl ist eigentümlich; der

Schall nebst Wellenlehre umfafst 8 Seiten, die Dampfmaschine 15. Im ersten Abschnitt, Lehre vom Gleichgewicht, wird das Gramm als Krafteinheit definiert; im sechsten Abschnitt, nach Schall und Wärme, wird die Bewegungslehre behandelt und hier ist das Gramm als Masseneinheit eingeführt. Die Einführung des absoluten Mafssystems in den Schulunterricht verdient Anerkennung (vergl. Oberbeck S. 18); aber ein solches Schwanken ist für die Schule besonders übel. Die Kepplerschen Regeln werden aus dem Newtonschen Gesetz abgeleitet. Das elektrische Potential in der Schule als Energie zu definieren, anstatt zuerst für ein volles Verständnis des physikalischen Begriffes zu sorgen, ist verfehlt. Kurzum, das Buch ist trotz mancher guten Eigenschaften noch sehr verbesserungsbedürftig.

Streng deduktive Anordnung zeigt das *Lehrbuch der Physik* von H. Götz (für Realschulen bestimmt), das sich übrigens durch klare Darstellung der behandelten Lehren auszeichnet. Das absolute Mafssystem ist durchgängig zu Grunde gelegt, insbesondere in den Abschnitten über Magnetismus und Elektrizität, die auch sonst zu den besten Teilen des Buches gehören. Was den Umfang der behandelten Erscheinungen anlangt, so kann die Beschränkung auf das Wichtigste nur anerkannt werden. Wäre die Voraussetzung unangefochten, dafs das deduktive Verfahren für die Schule das Richtige ist, so liefsen sich gegen das Buch keine erheblichen Einwände machen, aber die Mehrzahl der Physiklehrer wird diese Annahme wohl kaum teilen. Ein besonderer Vorzug des Buches mufs übrigens ausdrücklich angeführt werden, es sind dies die zahlreichen Aufgaben, die den meisten Abschnitten beigegeben sind.

Von G. Recknagels *Lehrbuch der Physik* zur ersten Einführung in das Studium derselben liegt bis jetzt nur der erste Teil vor. Der Verf. behandelt darin die allgemeinen Eigenschaften der Körper, die Beziehungen zwischen Physik und Chemie, die Lehre vom Gleichgewicht der Kräfte und ihrer Resultante, den Schall. Die Darstellung ist breiter und ausführlicher als in den meisten anderen Lehrbüchern; der Verf. begründet dies mit der Absicht, dem Schüler ein Buch zur Vorbereitung in die Hand zu geben, damit ihn die Versuche nicht überraschen. Es ist nicht recht verständlich, wie bei einem richtig geleiteten Unterricht und einer verständigen Problemstellung ein Versuch soll überraschen können, er giebt doch nur eine Antwort auf eine aufgeworfene Frage. Die Mehrzahl der Physiklehrer dürfte es gern sehen, wenn die Schüler möglichst unbefangen an die Untersuchung herantreten. Wir werden wohl eingehender von dem Buche reden müssen, wenn der zweite Teil vorliegt.

Von Neuauflagen des Berichtsjahres verdient zuerst K. Sumpf, *Anfangsgründe der Physik* (5. Aufl.) genannt zu werden, weil es wohl dasjenige Buch ist, welches sich den Bedürfnissen des propädeutischen Kursus am besten anschmiegt (Jb. 1889 XI 99).

Die 18. Aufl. der *Anfangsgründe der Physik* von K. Koppe wurde durch dessen Sohn H. Koppe besorgt. Das Buch scheint sich, der hohen

Zahl von Auflagen nach, im Gebrauch gut bewährt zu haben; in Preufsen wenigstens ist es nach Ihne das verbreitetste Lehrbuch (172 Anstalten). Die wichtigsten Änderungen, die das Buch erfahren hat, sind ein Abschnitt über das elektrische Potential (§§ 128 und 129), der sich den Vorschlägen Poskes anschliefst, und ein Anhang über mathem. Geographie (48 S.), der des Verf. Lehrbuch über den gleichen Gegenstand entnommen ist.

Auch die *Elemente der Physik* von Reis haben eine neue (5.) Aufl. erfahren; dafs das sehr gehaltvolle Buch für Schulzwecke nicht geeignet ist, wurde schon früher festgestellt (Jb. 1889 XI 103). Das *Lehrbuch der Physik* von Krebs (7. Aufl.), sowie desselben Verf. *Leitfaden der Experimentalphysik* für Gymnasien (3. Aufl.) sind nach Anlage und Ausführung hinreichend bekannt und haben keine wesentliche Änderung erfahren.

Von Aufgabensammlungen physikalischen Inhaltes ist die von Müller-Erzbach schon erwähnt worden. Von M. Switalski sind *50 stereometrische Aufgaben aus der Optik* zusammengestellt worden, die ein recht wertvolles Material enthalten. Es sind 8 Aufgaben über Beleuchtungsstärke, 24 über Spiegelung und 18 über Brechung des Lichtes.

Ein sehr reichhaltiges Material von physikalischen Rechen- und Denkaufgaben enthält auch Poskes Zeitschrift.

Ein hervorragend schönes Anschauungsmittel liegt in O. Ehrhardt, *Physikalische Wandtafeln* vor. Frei von allem nebensächlichen Beiwerk geben diese Tafeln ein sehr deutliches und übersichtliches Bild des darzustellenden Gegenstandes, ohne das ästhetische Gefühl durch übertriebenes Schematisieren zu verletzen. Unter den vorliegenden 15 Tafeln, von denen 5 Doppelblätter sind, zeichnen sich in dieser Hinsicht aus: No. 4 (Luftpumpe), No. 6 (Maximum- und Minimumthermometer), No. 8 (Wagners Hammer), No. 9 und 10 (Morsetelegraph auf 3 Doppelblättern), No. 11 (Rhumkorffs Funkeninduktor), No. 12 (Schema der Dynamomaschine), No. 13 (Grammescher Ring), No. 15 (Entstehung des Regenbogens). Dagegen ist die Darstellung eines Versuches z. B. No. 5 (Nachweis des Boyleschen Gesetzes) kaum ein geeignetes Objekt für eine Tafel, wenigstens darf dadurch der Versuch nicht verdrängt werden.

C. Bücher für die Lehrer- und Schülerbibliothek.

Über Poskes Zeitschrift brauchte an dieser Stelle kaum gesprochen zu werden, wenn es dem Referenten nicht nötig erschiene, darauf hinzuweisen, dafs dieses Centralorgan für die Erfahrungen auf dem Gebiete des physikalischen und chemischen Unterrichts von jeder Anstalt gehalten werden sollte, auf deren Lehrplan diese Disciplinen stehen. Dasselbe gilt von F. Kohlrauschs bewährtem *Leitfaden der praktischen Physik*, von dem die 7. Aufl. vorliegt. Wenn das Buch auch keine direkten Berührungen mit dem elementaren Unterricht hat, so kann der Lehrer, der

seine Aufgabe ernst nimmt und bemüht ist, sich seine Wissenschaft lebendig zu erhalten, es doch kaum entbehren. Die wertvollste Neuerung dieser Auflage ist die Erweiterung der elektrostatischen Verfahren und die Umarbeitung des Kapitels über die Methode der kleinsten Quadrate.

Ein unmittelbares Hilfsmittel für den Unterricht soll das *Physikalische Praktikum* von A. Bertram bilden. „Der Verf. will seinen Kollegen die Mühe abnehmen, in drei, vier Büchern nach geeigneten Experimenten zu suchen.“ In einzelnen Fällen kann das ja ganz erwünscht und ungefährlich sein, im allgemeinen aber dürfte es besser sein, wenn der Lehrer selber Umschau hält und in den bewährten Handbüchern zu Hause ist. Seiner Absicht gemäfs giebt der Verf. zu jeder Erscheinung, die demonstriert werden soll, die geeignetsten und gebräuchlichsten Versuche an; am Rand findet man eine kurze Aufzählung der erforderlichen Apparate und Geräte. In keinem unmittelbaren Zusammenhang mit dem genannten Zweck, aber gleichwohl nützlich, sind die Fragen und Aufgaben, die am Schlufs jeder Gruppe zusammengestellt sind. Wenn der Verf. bedauert, dafs er die Hertzschen Versuche noch nicht hat aufnehmen können, so werden andere wohl der Ansicht sein, dafs dieselben nicht in den Rahmen des elementaren Unterrichts gehören.

Von L. Graetz, *Die Elektrizität und ihre Anwendungen*, liegt die 4. Aufl. vor; es ist dieses Buch von allen einschlägigen weitaus das beste, da es aber schon Jb. 1891 XI 85 besprochen wurde, so kann dieser Hinweis genügen. Neu dagegen ist die *Einleitung in das Studium der modernen Elektrizitätslehre* von J. G. Wallentin. Das Buch ist für alle diejenigen Fachleute bestimmt, denen die Originalwerke von Maskart, Maxwell, Thomson u. a. nicht erreichbar sind, und ist von verschiedenen Seiten anerkennend besprochen worden. Es darf aber nicht verschwiegen werden, dafs gerade im Hinblick auf den Leserkreis, den der Verf. im Auge hat, die Darstellung vielfach präziser und klarer sein dürfte.

In zweiter Auflage erschien im Berichtsjahr die deutsche Bearbeitung von *Newcomb-Engelmanns populärer Astronomie*, besorgt von H. C. Vogel. Es ist nicht nötig, auf die bekannten Vorzüge dieses Buches hinzuweisen; es soll nur darauf aufmerksam gemacht werden, dafs es in hervorragender Weise dazu geeignet ist, dem Physiker, der sich nicht speziell mit astronomischen Fragen beschäftigt hat, als Führer für den Unterricht in diesem Gebiet zu dienen.

Sehr nützlich für den Lehrer, der vielfach nicht in der Lage ist, die Fortschritte der Naturwissenschaften anders zu verfolgen, ist das *Jahrbuch der Erfindungen und Fortschritte auf dem Gebiete der Physik und Chemie, der Technologie und Mechanik, der Astronomie und Meteorologie*, hg. von Gretschel u. Gen. (1892) 28. Jahrg. Auch M. Wildermanns *Jahrbuch der Naturwissenschaften* wird in dem gleichen Sinne gerühmt, hat aber dem Referenten nicht vorgelegen.

Eine sehr wertvolle Gabe ist E. Gerlands *Geschichte der Physik*, ganz besonders für den Lehrer. Das kleine Buch giebt in gedrängter, aber

doch übersichtlicher und klarer Darstellung eine zusammenhängende Schilderung der Geschichte der Physik vom Altertum bis zur neuesten Zeit und wird sicherlich dazu beitragen, den physikalischen Unterricht zu vertiefen und die so notwendigen Beziehungen zur Kulturgeschichte herzustellen.

Von Ostwalds Klassikern der exakten Wissenschaften sind im Berichtsjahr erschienen: Lamberts *Photometrie* (No. 31—33); F. Neumann, *Über ein allgemeines Prinzip der mathematischen Theorie induzirter elektrischer Ströme:* S. Carnot, *Die bewegende Kraft des Feuers.*

Von Büchern, die für die Bibliothek der Schüler geeignet sind, ist vor allem E. Kolbe, *Einführung in die Elektrizitätslehre* zu nennen. In origineller, klarer und dabei sehr ansprechender Weise behandelt der Verfasser die Grundlehre der statischen Elektrizität. Das Buch reiht sich durchaus ebenbürtig dem bekannten kleinen Werkchen Tyndalls an. Da wir an anderer Stelle darauf zurückkommen müssen, mag hier dieser Hinweis genügen.

Die reich illustrierte *Physik* von A. von Urbanitzky ist wegen der zahlreich hergestellten Beziehungen der physikalischen Lehren zu Industrie und Technik für die Schüler der höheren Klassen eine sehr dankbare Lektüre, besonders auch deshalb, weil der Verf. trotz fesselnder und leicht verständlicher Darstellung sich von Oberflächlichkeit fernzuhalten weifs. Auch desselben Verfassers Elektrizität kann für den in Rede stehenden Zweck empfohlen werden.

Ältere Schüler, die bereits einen gewissen Überblick über die physikalischen Erscheinungen gewonnen haben, werden sicher mit Interesse auch die oben erwähnte *Geschichte der Physik* von E. Gerland lesen. Schliefslich mag noch erwähnt werden, dafs in Reclams Universalbibliothek A. von Humboldts *Ansichten der Natur* im Berichtsjahr erschienen sind und eine sehr geeignete Schülerlektüre bilden.

2. Mechanik und allgemeine Physik.

A. Oberbeck empfiehlt mit Recht die Einführung des absoluten Mafssystems im elementaren Unterricht, er weist auf den Schaden hin, der entstehen mufs, wenn es in dem einen Lehrbuch heifst „Gewichte sind Kräfte" und in einem andern (manchmal auch in demselben, vergl. S. 15) „Gewichte sind Massen". Erfreulicherweise bricht sich dieselbe Ansicht mehr und mehr bei den Physiklehrern Bahn, und auch die neueren Schulbücher gehen zu dem Gaufsschen System über. — H. Januschke zeigt, wie sich aus dem Erfahrungssatz, dafs der Arbeitswert eines Körpers einem Minimum zustrebt, in elementarer Weise die Zerlegung jedes Arbeitswertes in zwei Faktoren, Wirkungsgrad und Verwandlungsgröfse, bewerkstelligen läfst. — O. Reichel beschreibt ein elegantes Verfahren zur Bestätigung der Fallgesetze, welches aber für den elementaren Unterricht nicht einfach genug ist. — O. Fuchs beschreibt einen einfachen elementaren Lehrgang,

um die Zusammensetzung von Drehungen zu erklären; für den Schulunterricht dürfte einzig der Nachweis des Satzes in Frage kommen, „dafs die Richtungsänderung, die eine beliebige in der Ebene der Drehung gelegene Grade an irgend einem Punkte erleidet, nur vom Drehungswinkel, nicht aber von der Lage der Achse abhängt“. — F. C. G. Müller giebt im Anschlufs an frühere Arbeiten (PZ. I, 205; II, 115 und 227) weitere Versuche zur Einübung und Verallgemeinerung der Pendelgesetze an; es ist zu bedauern, dafs die älteren Vorschläge des Verfassers, die sich zu einem sehr einfachen und methodisch wertvollen Lehrgang ausbilden lassen, nicht bereits in die neueren phys. Lehrbücher Eingang gefunden haben. — K. Noack schildert den Gedankengang zur Einführung in den Begriff des Trägheitsmomentes; J. Cramerius beschreibt 3 Methoden, das Trägheitsmoment eines Körpers dadurch zu bestimmen, dafs man ihn an einem Pendel befestigt und mit demselben schwingen läfst. — Einen sehr wertvollen Beitrag zur Ableitung des Newtonschen Gesetzes aus den Kepplerschen Regeln liefert A. Höfler, indem er zeigt, wie in elementarer Weise die Anziehung einer Kugel auf innere und äufsere Punkte abgeleitet werden kann. — Einen Lehrgang zur Herleitung des Newtonschen Gesetzes an Gymnasien bringt A. Schülke; er verwirft die gebräuchliche Ableitung aus der 3. Kepplerschen Regel, weil sie die Beschränkung auf kreisförmige Bahnen verlange, und geht statt dessen von den beiden ersten Regeln aus; gestützt auf die einfachsten Sätze der Kegelschnitte leitet er das in Frage stehende Gesetz algebraisch ab. Das vorgetragene Verfahren ist recht elegant, aber nicht gerade übersichtlich und sicher sehr zeitraubend, so dafs es sich wohl eher für Real-Anstalten als für Gymnasien empfehlen dürfte, es sei denn, dafs das Problem im math. Unterricht behandelt würde. Physikalisch wertvoller ist entschieden die andere Ableitung aus der 3. Kepplerschen Regel trotz jener Beschränkung.

Apparate und Geräte. Laboratoriumsgeräte (Kisten mit Grifflöchern, Arbeitstische, Arbeitsböcke) beschreibt G. Quincke. — Quecksilberluftpumpen für den phys.-chem. Unterricht werden von Greiner und Friedrichs in Stützerbach angezeigt. — Einen neuen Universalgasbrenner nach Teclu empfiehlt Fr. Hugershof in Leipzig. — A. Oberbeck beschreibt einen sehr praktischen drehbaren Arbeitstisch für phys. Versuche. — Einen einfachen Längenkomparator für Messungen im Unterricht und bei Schülerübungen hat K. Noack konstruiert. — E. Gieseler empfiehlt eine kleine Turbine als Motor für Unterrichtszwecke. — Einen Apparat zum Nachweis der Keilwirkung beschreibt H. Hartl. — Eine Fallmaschine, die auf Stofswirkung beruht, hat O. Reichel konstruiert. — Apparate zur Zusammensetzung von Drehungen werden von K. Fuchs beschrieben. — Ein Modell zur Erklärung der Haupterscheinungen am Gyroskop rührt von H. Hammerl her. — Apparate zur experimentellen Behandlung des Trägheitsmomentes beschrieben H. Hartel und K. Noack. — Eine Vorrichtung zur Demonstration des archimedischen Prinzips hat A. Szathmari konstruiert. — Ein Demonstrationsbarometer empfiehlt B. Kolbe.

3. Schall- und Wellenlehre.

Über Schall- und Wellenlehre ist nichts Einschlägiges erschienen.

4. Wärme und Meteorologie.

Apparate. Eine sehr brauchbare Vorrichtung zur Messung der Wärmeausdehnung fester Körper, die sich auf die Fuchssche Zeigerwalze (PZ. IV 186) gründet, beschreibt W. Merkelbach. — E. Mach empfiehlt ein Modell zur Erläuterung des Mariotte-Gay-Lussacschen Gesetzes. — P. Salcher hat einen Apparat für intermittierendes Sieden (Geysirphänomen) konstruiert.

5. Licht.

G. Helm giebt für Kugelspiegel eine Ableitung des Satzes „entsprechende Punkte teilen den Halbmesser harmonisch, der zu ihnen gehört; die Normalprojektionen entsprechender Punkte auf die Hauptachse sind wieder entsprechende Punkte; parallele Strahlen vereinigen sich nach der Reflexion in einem Punkte der Brennebene; entsprechende Strahlen schneiden sich in der Spiegelfläche“. Die Anwendung des Rauschschen Verfahrens der Vergröfserung aller zur Hauptachse senkrechten Mafse um das n-fache ist eine für Schulzwecke nicht empfehlenswerte Komplikation bei Bildkonstruktionen.

R. Henke behandelt Lage und Eigenschaften der Hauptpunkte einer Linse in elementarer, aber allgemeiner Form; im Schulunterricht können diese Entwickelungen nicht gebraucht werden.

P. Bode zeigt, dafs die Schulbücher alle einen falschen Versuch als das Newtonsche experimentum crucis bezeichnen, nämlich den mit Prismen, deren Kanten zu einander senkrecht stehen. Er weist auf den von Newton in Wahrheit so genannten Versuch hin und erklärt die eigentümliche Bezeichnung aus Bacos novum organum. — Eine sehr interessante Behandlung der Frauenhoferschen Beugungserscheinungen liefert E. Mach, indem er zeigt, wie die Fresnelsche Parallelogrammkonstruktion zur Ermittelung der resultierenden Phase und Amplitude auf ein System von unendlich vielen Elementarstrahlen zugleich ausgedehnt werden kann. Der Gegenstand selbst liegt aufserhalb der Grenzen, die die Lehrpläne dem physikalischen Unterricht gezogen haben.

Apparate: G. Quincke beschreibt eine ganz einfache, aus einem Lineal herzustellende optische Bank nebst Aufsätzen; dieselbe kann auch zur Messung von Interferenz- und Beugungserscheinungen benutzt werden. — Eine einfache Vorrichtung zur mechanischen Darstellung des Brechungsgesetzes wird von F. Niemöller angegeben. — P. Fischer macht Vorschläge für Einrichtung und zweckmäfsigste Behandlung von Projektionsapparaten.

6. Elektrizität und Magnetismus.

Sehr wertvolle Beiträge zum Unterricht in der statischen Elektrizität liefert B. Kolbe in dem Buche *Einführung in die Elektrizitätslehre I*. Wenn auch naturgemäfs die experimentellen Methoden, die in dem Werkchen vorgetragen sind, keinen Anspruch auf Neuheit erheben können, so sind doch die experimentellen Einzelheiten vielfach originell und zeichnen sich durch Einfachheit und Zuverlässigkeit aus. Der Lehrer wird für die Praxis des Unterrichtes viel Wertvolles in diesen Vorträgen finden. — Krumme behandelt die Frage, ob und wie der Begriff des elektrischen Potentials im Schulunterricht zu benutzen ist. Er kommt zu dem Ergebnis, dafs der Potentialbegriff bei der Einführung in die Gesetze des elektrischen Stromes unentbehrlich ist und dafs derselbe somit Gegenstand des Unterrichts sein mufs. Die Art und Weise, wie er den Begriff im Unterricht der zweiten Stufe behandelt wissen will, stimmt im grofsen und ganzen mit Poskes Vorschlägen (PZ. III 161) überein. Wertvoll sind eine Anzahl Fragen und Aufgaben, die in den einzelnen Abschnitten des Artikels eingestreut sind. — M. Koppe stellt in einem Aufsatz über *Die Anordnung der Elektrizität auf Leitern* einen Irrtum Heinzes (Jb. 1891, XI 84) richtig und knüpft daran lehrreiche Betrachtungen über das Innenpotential eines nichtgeschlossenen hohlen Leiters.

Über die Behandlung des galvanischen Stromes im Unterricht, insbesondere die quantitativen Beziehungen liegen drei Beiträge vor; zunächst zeigt Meifsner in einer Programmabhandlung, wie er die induktive Einführung in den Gegenstand und das weitere Eindringen behandelt wissen will; der Aufsatz enthält viele nützliche Winke in methodischer Beziehung, sowie auch eine Anzahl beachtenswerter experimenteller Vorschläge. Verfehlt ist die Grundlage des Lehrganges, da die strömende Elektrizität mit den vorher behandelten Eigenschaften der statischen Elektrizität unbedingt von vornherein in Zusammenhang gebracht werden mufs. — In dieser Beziehung sind die Vorschläge Szymanskis rationeller, der von der elektroskopischen Kraft an den Polen eines offenen Elementes ausgeht. Auch diese Abhandlung bringt gute Vorschläge zur experimentellen Behandlung des Gegenstandes; insbesondere zeigt der Verf., wie der Stromzustand in einer Leitung aus Holzstäbchen, durch die eine Leydener Flasche langsam entladen wird, mit Hilfe von Elektroskopen untersucht werden kann; in diesem Teil des Aufsatzes finden wir wertvolle Vorschläge. — In dem dritten der erwähnten Aufsätze giebt Noack eine Beschreibung der experimentellen Anordnungen unter Mitteilung ausgeführter Versuchsreihen; beachtenswert sind die Verwendung von einfachen thermoelektrischen Elementen, die Untersuchung der Stromstärke in einer Verzweigung und des Potentialgefälles in einem Draht.

Beiträge zur Behandlung des Drehfeldes bezw. der Drehstrommotoren liegen verschiedene vor. Zunächst beschreibt F. Braun Vorrichtungen und Versuche zur schulgemäfsen Behandlung des Gegenstandes; die rotierenden

B. Lehrbücher, Aufgabensammlungen und ähnliche litterarische Lehrmittel.

Die Neuordnung der Lehrpläne in den verschiedenen Einzelstaaten hat das Erscheinen einer Anzahl neuer Lehrbücher zur Folge gehabt, die z. T. eine etwas eingehendere Besprechung verlangen. Börners *Lehrbuch der Physik* ist wegen der methodischen Grundsätze, nach denen der erste Teil verfafst ist, schon früher erwähnt worden (S. 10). Es wäre hier nur noch zu bemerken, dafs derselbe inhaltlich weit über das hinausgeht, was künftig in dem propädeutischen Kursus der Physik an Gymnasien behandelt werden kann. Der zweite Teil des Buches hat einen ganz anderen Charakter und verdient überhaupt die Bezeichnung eines Schulbuches nicht mehr; er ist es, der offenbar den Titelzusatz „und zur Einführung in das Studium der neueren Physik“ veranlafst hat. Der Studierende kann sicherlich mit bleibendem Gewinn diese Darstellung durcharbeiten, aber was soll denn noch auf der Hochschule gelehrt werden, wenn der Abiturient alles schon „gehabt“ hat oder sich dies wenigstens einbildet? Das erkennt der Verf. auch selbst an, wenn er im Vorwort sagt, „es ist nicht meine Meinung, dafs alles Dargebotene gleichmäfsig durchgenommen werde,“ nur wäre dann besser vieles nicht aufgenommen worden. Man kann nicht zweien Herren dienen.

Ein eigentümliches Schicksal dürfte voraussichtlich die *Elementarphysik* von O. Hermes haben. Sie ist entstanden „unter Zugrundlegung des *Grundrisses der Experimentalphysik* von E. Jochmann“ in der ausgesprochenen Absicht, die Grundlage für den Anfangsunterricht in höheren Lehranstalten zu bilden. Diesen Zweck kann das Buch nicht erfüllen, oder wenigstens nur so, dafs der Lehrer die für diese Stufe geeigneten Kapitel sich auswählt, und das wäre auch bei dem Grundrifs nicht unausführbar gewesen. Dagegen wird die Elementarphysik vielen Lehranstalten, die seither das Originalwerk benutzt haben (nach Ihne waren es in Preufsen 106 — Jb. 1891 XI 70) und z. T. mit einem gewissen Widerstreben wegen der hohen Forderungen, die es stellt, daran festhielten, eine willkommene Gabe sein. Soweit sich nach einer Durchsicht urteilen läfst — ein entscheidendes Urteil kann man eigentlich erst abgeben, wenn man ein Lehrbuch im Gebrauch geprüft hat — dürfte das Buch in seiner neuen Gestalt für die oberen Klassen von Gymnasien und Realschulen ganz geeignet sein.

Der Neueinführung der Physik in den bayerischen Gymnasialunterricht soll Winters *Grundrifs der Mechanik und Physik* Rechnung tragen. Der Verf. weist in der Vorrede auf die Schwierigkeit hin, ein solches Buch ohne ausreichende Erfahrung abfassen zu müssen; aber auch die Erfahrungen, die in anderen Staaten auf diesem Gebiete gemacht worden sind, scheinen nicht berücksichtigt zu sein. Das Buch ist ganz systematisch angeordnet, die methodische Verarbeitung bleibt völlig dem Lehrer überlassen. Aber auch die Stoffauswahl ist eigentümlich; der

Schall nebst Wellenlehre umfafst 8' Seiten, die Dampfmaschine 15. Im ersten Abschnitt, Lehre vom Gleichgewicht, wird das Gramm als Krafteinheit definiert; im sechsten Abschnitt, nach Schall und Wärme, wird die Bewegungslehre behandelt und hier ist das Gramm als Masseneinheit eingeführt. Die Einführung des absoluten Mafssystems in den Schulunterricht verdient Anerkennung (vergl. Oberbeck S. 18); aber ein solches Schwanken ist für die Schule besonders übel. Die Kepplerschen Regeln werden aus dem Newtonschen Gesetz abgeleitet. Das elektrische Potential in der Schule als Energie zu definieren, anstatt zuerst für ein volles Verständnis des physikalischen Begriffes zu sorgen, ist verfehlt. Kurzum, das Buch ist trotz mancher guten Eigenschaften noch sehr verbesserungsbedürftig.

Streng deduktive Anordnung zeigt das *Lehrbuch der Physik* von H. Götz (für Realschulen bestimmt), das sich übrigens durch klare Darstellung der behandelten Lehren auszeichnet. Das absolute Mafssystem ist durchgängig zu Grunde gelegt, insbesondere in den Abschnitten über Magnetismus und Elektrizität, die auch sonst zu den besten Teilen des Buches gehören. Was den Umfang der behandelten Erscheinungen anlangt, so kann die Beschränkung auf das Wichtigste nur anerkannt werden. Wäre die Voraussetzung unangefochten, dafs das deduktive Verfahren für die Schule das Richtige ist, so liefsen sich gegen das Buch keine erheblichen Einwände machen, aber die Mehrzahl der Physiklehrer wird diese Annahme wohl kaum teilen. Ein besonderer Vorzug des Buches mufs übrigens ausdrücklich angeführt werden, es sind dies die zahlreichen Aufgaben, die den meisten Abschnitten beigegeben sind.

Von G. Recknagels *Lehrbuch der Physik* zur ersten Einführung in das Studium derselben liegt bis jetzt nur der erste Teil vor. Der Verf. behandelt darin die allgemeinen Eigenschaften der Körper, die Beziehungen zwischen Physik und Chemie, die Lehre vom Gleichgewicht der Kräfte und ihrer Resultante, den Schall. Die Darstellung ist breiter und ausführlicher als in den meisten anderen Lehrbüchern; der Verf. begründet dies mit der Absicht, dem Schüler ein Buch zur Vorbereitung in die Hand zu geben, damit ihn die Versuche nicht überraschen. Es ist nicht recht verständlich, wie bei einem richtig geleiteten Unterricht und einer verständigen Problemstellung ein Versuch soll überraschen können, er giebt doch nur eine Antwort auf eine aufgeworfene Frage. Die Mehrzahl der Physiklehrer dürfte es gern sehen, wenn die Schüler möglichst unbefangen an die Untersuchung herantreten. Wir werden wohl eingehender von dem Buche reden müssen, wenn der zweite Teil vorliegt.

Von Neuauflagen des Berichtsjahres verdient zuerst K. Sumpf, *Anfangsgründe der Physik* (5. Aufl.) genannt zu werden, weil es wohl dasjenige Buch ist, welches sich den Bedürfnissen des propädeutischen Kursus am besten anschmiegt (Jb. 1889 XI 99).

Die 18. Aufl. der *Anfangsgründe der Physik* von K. Koppe wurde durch dessen Sohn H. Koppe besorgt. Das Buch scheint sich, der hohen

Zahl von Auflagen nach, im Gebrauch gut bewährt zu haben; in Preufsen wenigstens ist es nach Ihne das verbreitetste Lehrbuch (172 Anstalten). Die wichtigsten Änderungen, die das Buch erfahren hat, sind ein Abschnitt über das elektrische Potential (§§ 128 und 129), der sich den Vorschlägen Poskes anschliefst, und ein Anhang über mathem. Geographie (48 S.), der des Verf. Lehrbuch über den gleichen Gegenstand entnommen ist.

Auch die *Elemente der Physik* von **Reis** haben eine neue (5.) Aufl. erfahren; dafs das sehr gehaltvolle Buch für Schulzwecke nicht geeignet ist, wurde schon früher festgestellt (Jb. 1889 XI 103). Das *Lehrbuch der Physik* von Krebs (7. Aufl.), sowie desselben Verf. *Leitfaden der Experimentalphysik* für Gymnasien (3. Aufl.) sind nach Anlage und Ausführung hinreichend bekannt und haben keine wesentliche Änderung erfahren.

Von Aufgabensammlungen physikalischen Inhaltes ist die von Müller-Erzbach schon erwähnt worden. Von M. Switalski sind *50 stereometrische Aufgaben aus der Optik* zusammengestellt worden, die ein recht wertvolles Material enthalten. Es sind 8 Aufgaben über Beleuchtungsstärke, 24 über Spiegelung und 18 über Brechung des Lichtes.

Ein sehr reichhaltiges Material von physikalischen Rechen- und Denkaufgaben enthält auch Poskes Zeitschrift.

Ein hervorragend schönes Anschauungsmittel liegt in O. Ehrhardt, *Physikalische Wandtafeln* vor. Frei von allem nebensächlichen Beiwerk geben diese Tafeln ein sehr deutliches und übersichtliches Bild des darzustellenden Gegenstandes, ohne das ästhetische Gefühl durch übertriebenes Schematisieren zu verletzen. Unter den vorliegenden 15 Tafeln, von denen 5 Doppelblätter sind, zeichnen sich in dieser Hinsicht aus: No. 4 (Luftpumpe), No. 6 (Maximum- und Minimumthermometer), No. 8 (Wagners Hammer), No. 9 und 10 (Morsetelegraph auf 3 Doppelblättern), No. 11 (Rhumkorffs Funkeninduktor), No. 12 (Schema der Dynamomaschine), No. 13 (Grammescher Ring), No. 15 (Entstehung des Regenbogens). Dagegen ist die Darstellung eines Versuches z. B. No. 5 (Nachweis des Boyleschen Gesetzes) kaum ein geeignetes Objekt für eine Tafel, wenigstens darf dadurch der Versuch nicht verdrängt werden.

C. Bücher für die Lehrer- und Schülerbibliothek.

Über Poskes Zeitschrift brauchte an dieser Stelle kaum gesprochen zu werden, wenn es dem Referenten nicht nötig erschiene, darauf hinzuweisen, dafs dieses Centralorgan für die Erfahrungen auf dem Gebiete des physikalischen und chemischen Unterrichts von jeder Anstalt gehalten werden sollte, auf deren Lehrplan diese Disciplinen stehen. Dasselbe gilt von F. Kohlrauschs bewährtem *Leitfaden der praktischen Physik*, von dem die 7. Aufl. vorliegt. Wenn das Buch auch keine direkten Berührungen mit dem elementaren Unterricht hat, so kann der Lehrer, der

seine Aufgabe ernst nimmt und bemüht ist, sich seine Wissenschaft lebendig zu erhalten, es doch kaum entbehren. Die wertvollste Neuerung dieser Auflage ist die Erweiterung der elektrostatischen Verfahren und die Umarbeitung des Kapitels über die Methode der kleinsten Quadrate.

Ein unmittelbares Hilfsmittel für den Unterricht soll das *Physikalische Praktikum* von A. Bertram bilden. „Der Verf. will seinen Kollegen die Mühe abnehmen, in drei, vier Büchern nach geeigneten Experimenten zu suchen.“ In einzelnen Fällen kann das ja ganz erwünscht und ungefährlich sein, im allgemeinen aber dürfte es besser sein, wenn der Lehrer selber Umschau hält und in den bewährten Handbüchern zu Hause ist. Seiner Absicht gemäfs giebt der Verf. zu jeder Erscheinung, die demonstriert werden soll, die geeignetsten und gebräuchlichsten Versuche an; am Rand findet man eine kurze Aufzählung der erforderlichen Apparate und Geräte. In keinem unmittelbaren Zusammenhang mit dem genannten Zweck, aber gleichwohl nützlich, sind die Fragen und Aufgaben, die am Schlufs jeder Gruppe zusammengestellt sind. Wenn der Verf. bedauert, dafs er die Hertzschen Versuche noch nicht hat aufnehmen können, so werden andere wohl der Ansicht sein, dafs dieselben nicht in den Rahmen des elementaren Unterrichts gehören.

Von L. Graetz, *Die Elektrizität und ihre Anwendungen*, liegt die 4. Aufl. vor; es ist dieses Buch von allen einschlägigen weitaus das beste, da es aber schon Jb. 1891 XI 85 besprochen wurde, so kann dieser Hinweis genügen. Neu dagegen ist die *Einleitung in das Studium der modernen Elektrizitätslehre* von J. G. Wallentin. Das Buch ist für alle diejenigen Fachleute bestimmt, denen die Originalwerke von Maskart, Maxwell, Thomson u. a. nicht erreichbar sind, und ist von verschiedenen Seiten anerkennend besprochen worden. Es darf aber nicht verschwiegen werden, dafs gerade im Hinblick auf den Leserkreis, den der Verf. im Auge hat, die Darstellung vielfach präziser und klarer sein dürfte.

In zweiter Auflage erschien im Berichtsjahr die deutsche Bearbeitung von *Newcomb-Engelmanns populärer Astronomie*, besorgt von H. C. Vogel. Es ist nicht nötig, auf die bekannten Vorzüge dieses Buches hinzuweisen; es soll nur darauf aufmerksam gemacht werden, dafs es in hervorragender Weise dazu geeignet ist, dem Physiker, der sich nicht speziell mit astronomischen Fragen beschäftigt hat, als Führer für den Unterricht in diesem Gebiet zu dienen.

Sehr nützlich für den Lehrer, der vielfach nicht in der Lage ist, die Fortschritte der Naturwissenschaften anders zu verfolgen, ist das *Jahrbuch der Erfindungen und Fortschritte auf dem Gebiete der Physik und Chemie, der Technologie und Mechanik, der Astronomie und Meteorologie*, hg. von Gretschel u. Gen. (1892) 28. Jahrg. Auch M. Wildermanns *Jahrbuch der Naturwissenschaften* wird in dem gleichen Sinne gerühmt, hat aber dem Referenten nicht vorgelegen.

Eine sehr wertvolle Gabe ist E. Gerlands *Geschichte der Physik*, ganz besonders für den Lehrer. Das kleine Buch giebt in gedrängter, aber

gegenständen des gewöhnlichen Lebens zu Grunde liegen oder bei merkwürdigen Erfindungen hervortreten." Auch an anderen Stellen enthält die Instruktion sehr beachtenswerte Vorschriften und Winke, zumal für die formale Bedeutung des phys. Unterrichts.

In einem Aufsatz über *Die propädeutische Physik im Lehrplan des Gymnasiums* versucht F. Poske sich mit den erwähnten Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne abzufinden. Er kommt zu dem Ergebnis: „Es ist der Schlufs nicht abzuweisen, dafs durch die neue Anordnung die eigentliche Aufgabe des Physikunterrichts, die in der Erziehung zum physikalischen Denken besteht, hintangesetzt wird, ohne dafs gleichwohl mehr als der Schein einer Vorbildung für das praktische Leben erreicht wird" (vergl. auch oben S. 1 ff.). Die einzige Möglichkeit, die formalen Bildungsziele wenigstens einigermafsen zu fördern, findet der Verfasser auf folgendem Weg: „Man verzichtet darauf, ein „abgerundetes Bild" zu geben, man verzichtet überhaupt auf encyklopädische Vollständigkeit in irgend welcher Beziehung, man verzichtet darauf, die Kenntnis der „wichtigsten Lehren" der Physik zu vermitteln, und begnügt sich mit dem Verständnis der einfachsten Lehren." Indem Verf. nach einem Einteilungsprinzip für die beiden physikalischen Lehrgänge sucht, verwirft er zunächst die Teilung in experimentelle und theoretische Physik; aber auch der Gegensatz von induktiv und deduktiv kann nicht mafsgebend sein denn der phys. Gymnasialunterricht kann die induktive Methode auf keiner Stufe entbehren, wenn auch naturgemäfs auf der oberen Stufe die Anwendung mathematischer Methoden einen breiteren Raum einnimmt. Dagegen findet Poske ein brauchbares Einteilungsmerkmal in einem von A. Höfler aufgestellten Grundsatz (PZ. II, S. 5), der sich inhaltlich mit dem oben mitgeteilten Satz der österreichischen Instruktion deckt. Auf dieser Grundlage entwickelt der Verf. einen Speziallehrplan der Physik für die erste Stufe, der in seinen wichtigsten Punkten jedenfalls die Ansichten der meisten Physiklehrer trifft.

Die neuen bayerischen Lehrpläne für die Gymnasien haben einen Vortrag des Prof. Ducrue über *Behandlung und Umfang des physikalischen Lehrprogramms an den bayerischen humanistischen Gymnasien* veranlafst. (17. Gen.-Vers. des bayer. Gymnasiallehrervereins.) Die Darlegungen des Vortragenden lehnen sich im grofsen und ganzen an die Anschauungen an, die für den Physikunterricht an den norddeutschen Anstalten in den letzten Jahren mafsgebend geworden sind und in Poskes Zeitschrift ihr Organ gefunden haben. Erwähnenswert ist der Vorschlag Ducrues, gelegentlich Stellen aus den Klassikern der physikalischen Litteratur vorlesen zu lassen. Es würde hierdurch eine Verbindung mit der Physik und der allgemeinen Kulturgeschichte hergestellt. Die Zahl der Werke, die für diesen an sich zu billigenden Zweck geeignet sind, dürfte jedoch sehr klein ausfallen. Auf den Einflufs, den der phys. Unterricht auf den sprachlichen Ausdruck gewinnen kann, legt der Vortragende besonderen Wert; er sagt hierüber: „Dieses Unterrichtsgebiet

ist besonders günstig situiert, da die vorliegenden Anschauungsgegenstände den Gedankengang vorschreiben und Phrasenmacherei ausschliefsen." Beachtenswert ist auch das Ergebnis, zu dem Ducrne bezüglich des Umfangs des zu behandelnden Lehrstoffes kommt; es soll kein vollständiger Kursus der Physik vorgenommen werden, sondern an einzelnen ausgewählten Kapiteln Methode und Entwickelung der Physik zur Darstellung kommen; auch darin begegnen sich seine Ansichten und die von Poske und anderen. Auf einen anderen Punkt seiner Darlegungen, die Heranziehung der Schüler zu Versuchen, werden wir später zurückkommen. Den Schlufs des Vortrags bildet eine ins Einzelne gehende Auswahl und Verteilung des zu behandelnden Lehrstoffes.

In seiner Programmabhandlung über *Ziele und Wege des naturwissenschaftlichen Unterrichts* (vergl. oben S. 4) giebt H. Reichenbach auch eine Darstellung seines im phys. Unterricht eingeschlagenen Lehrganges. Er verlangt für den ersten Unterricht in Physik eine rein experimentelle Grundlage, von der ein nicht geringer Teil in dem reichen Erfahrungsschatz der Schüler gegeben sei; der Unterricht müsse sich stets an das Objekt und die an ihm ablaufenden Vorgänge anschliefsen. Die Versuche werden in folgender Weise behandelt: der Schüler beschreibt den Apparat, anfangs unter Anleitung des Lehrers, später selbständig in zusammenhängendem Vortrag; die Beobachtungen werden genau und objektiv, zunächst ohne Erklärungsversuch beschrieben; dann folgt die Erklärung, zunächst katechisierend, dann im Zusammenhang durch die Schüler. In dieser Thätigkeit liegt der Schwerpunkt des Unterrichts: Stärkung des Urteils, Schärfung des Blickes für Zusammengehöriges, für Ursache und Wirkung, Kritik von Erklärungsversuchen. Zur Einübung und Verwertung gewonnener Anschauungen kann später auch deduktiv verfahren werden. Bei den Repetitionen in der nächsten Stunde wird der gröfste Wert auf freie, zusammenhängende Rede gelegt. Auch durch gröfsere Vorträge über physikalische Probleme wird der mündliche Ausdruck geübt. Auf schriftliche Darstellungen, also kleinere Aufsätze glaubt Reichenbach verzichten zu müssen; wir werden auf diesen Punkt später zurückkommen. In den oberen Klassen verlangt der Verf. wohl mit Recht selbständige Teilnahme der Schüler an den Experimenten, jedenfalls an den messenden Versuchen; er findet, dafs dadurch das Interesse gesteigert, das Verständnis gefördert und das Geschaute dem Gedächtnis besser eingeprägt wird. Sehr beachtenswert sind auch seine Ansichten über die Verwertung des Zeichnens im Unterricht; er empfiehlt schematische Zeichnungen von Apparaten, graphische Darstellung von Vorgängen, konstruktive Lösungen von Aufgaben aus der Optik u. a.; dieselben werden in ein besonderes Heft eingetragen und mit sauber geschriebenen Erklärungen versehen. Die Freude der Schüler an solchen selbständigen Leistungen bildet ein erziehliches Moment von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Eine sehr wertvolle Erscheinung auf dem Gebiete der Methode des phys. Unterrichts ist der erste Teil des *Lehrbuchs der Physik* von

H. Börner. Eine Progr.-Abh. des Verfassers vom Jahre 1889, die als Probe aus dem damals in Arbeit befindlichen Buche die Mechanik und Akustik behandelte, ist Jb. 1889 XI 101 besprochen. Wir können uns demnach an dieser Stelle darauf beschränken, einen Abschnitt aus dem Vorwort anzuführen, der die Absichten des Verf. in knapper Form zum Ausdruck bringt: „Die vorliegende Arbeit schreibt den Weg, auf dem man zum Schlusse gelangt, streng vor und läfst überall die logische Anordnung der Glieder einer Schlufsreihe auch in der äufseren Form erkennen. Für die Wiederholung der Schüler ist das nach meiner langjährigen Erfahrung von der gröfsten Wichtigkeit. Der Durchschnittsschüler ist in der Regel nicht imstande, aus einer zusammenhängenden Darstellung die einzelnen Schlufsglieder wieder herauszufinden und logisch zu ordnen; er entgeht nicht leicht der Gefahr, sich die Ergebnisse dogmatisch anzueignen und sich mit einer unvollständigen Beweisführung zu begnügen. Damit geht aber ein Hauptbildungsmoment der Physik, nämlich die klare und bewufste Einsicht in den Kausalzusammenhang der Erscheinungen, verloren. Wie in der Mathematik, so müssen meiner Erfahrung nach auch in dem ersten Kursus der Physik die logische Aufeinanderfolge der Thatsachen und die daraus gezogenen Schlüsse und Schlufsreihen äufserlich vor Augen geführt werden.“ Gerade wegen dieser strengen Durchführung eines als richtig erkannten, methodischen Planes verdient das Buch mit Aufmerksamkeit gelesen zu werden, auch wenn vielleicht einzelnes angefochten werden kann.

Eine sehr wichtige Seite des physikalischen Unterrichtes ist die Förderung, die er dem Schüler im sprachlichen Ausdruck, im mündlichen wie im schriftlichen, gewähren kann. A. Schulte-Tigges behandelt den Gegenstand eingehend in einer Programmabhandlung: *Die Bedeutung der schriftlichen Arbeiten für den physikalischen Unterricht.* Er geht von der durchaus richtigen Voraussetzung aus, dafs gerade der phys. Unterricht die Fähigkeit, Beobachtungen und Thatsachen klar darzustellen und geordnet aneinander zu reihen, in hervorragender und eigenartiger Weise zu entwickeln vermag. Er sagt unter anderem: „Diese Eigentümlichkeit des Stoffes (dafs er sich nämlich nicht jeder willkürlichen Auffassung fügt) wird aber ihrerseits wieder zu einem Vorzug, indem sie den Schüler zwingt, zu einer bestimmten Vorstellung auch das bestimmte adäquate sprachliche Kleid zu suchen, also vor allen Dingen Klarheit und Deutlichkeit des Ausdruckes, und damit Schärfe des Denkens fordert. Auch eine recht gedeihliche erziehende Wirkung wird erzielt, indem dieser heilsame Zwang dem Schüler zeigt, dafs eine Sache von einer und nur einer Seite betrachtet, auch nur eine klare, sprachliche Darstellung zuläfst, und ihn antreibt, auch bei solchen Gegenständen, die einer freieren sprachlichen Darstellung zugänglich sind, nach den treffendsten und schlagendsten Worten zu suchen. Die schriftlichen Ausarbeitungen würden dann auch ein Gegengewicht bilden gegen eine sich in den deutschen Aufsätzen häufig breit machende phrasenhafte Hohlheit und Verständnislosigkeit.“ Es ist nicht möglich, hier auf die Einzelheiten der gehalt-

vollen Arbeit einzugehen; den Schlufs bilden 46 Themata, die der Verf. für geeignet zur Erreichung des ihm vorschwebenden Zieles hält; ein Teil derselben ist aber sicher zu hoch für Schüler mittlerer Befähigung und im Hinblick auf die Grenzen, die dem phys. Unterricht an den höheren Schulen gesteckt sind.

Dieselbe Auffassung von der hervorragenden Bedeutung der Physik für die Ausbildung eines guten Stiles spricht auch Ducrue in seinem S. 8 erwähnten Vortrag aus, und G. Völcker sagt in seinem bereits auf S. 5 im allgemeinen Teil besprochenen Aufsatz: „ganz besonders klärend wirkt die Bearbeitung der physikalischen und chemischen Aufgaben, namentlich die Darstellung der Vorgänge bei einem Experiment.“ Wenn gleichwohl die Erfahrungen, die Völcker mit derartigen Aufsätzchen gemacht hat, und die auch an anderen Anstalten bei ähnlichen Veranstaltungen wahrgenommen wurden, keine sehr günstigen Resultate aufwiesen, so wird dadurch nur bewiesen, dafs diese Übungen intensiver betrieben werden müssen, um zu brauchbaren Ergebnissen zu führen. Es ist freilich aufser aller Frage, dafs bei den heutigen Verhältnissen der physikalische Unterricht in UII, welche Klasse in erster Linie in Betracht kommt, unmöglich eine Wochenstunde dem in Rede stehenden Zweck widmen kann; es dürfte sich aber sehr empfehlen, an einigen Anstalten dem phys. Unterricht dieser Klasse probeweise 3 Stunden zuzuweisen mit der ausdrücklichen Bestimmung, dafs eine Wochenstunde ausschliefslich sprachlichen Übungen gewidmet werde, und zwar müfste wöchentlich eine kleine Arbeit geschrieben und besprochen werden; in dem Rest der Stunde würde der mündliche Vortrag zu üben sein. Wir zweifeln nicht, dafs der Rückblick am Schlufs des Jahres sehr erfreuliche Resultate zeigen würde, die wesentlich der Eigenart des Gegenstandes zu verdanken sind.

Obwohl bei der Lage der Dinge, wie sie augenblicklich gegeben ist, die Ergebnisse der schriftlichen Übungen in keinem Verhältnis zu dem Zeitaufwand stehen, den der phys. Unterricht besonders schwer empfindet, so geht doch Reichenbach zu weit, wenn er ganz von solchen Aufsätzen absieht und nur den mündlichen Ausdruck durch regelmäfsige Vorträge heben zu sollen glaubt. Man darf doch nicht vergessen, dafs auch in den anderen Unterrichtszweigen derartige Übungen veranstaltet werden, und es ist nicht anzunehmen, dafs die Wirkung dieser auf Einen Punkt gerichteten Bestrebungen gleich Null sei, weil der Beitrag des einzelnen Zweiges nicht sehr schwer in die Wage fällt.

Zu der Streitfrage über das Verhältnis des mathematischen und physikalischen Unterrichts zu einander liegen abermals einige Äufserungen vor. Szontagh verlangt in einem Aufsatz *Über die Notwendigkeit einer mathematisch-physikalischen Aufgabensammlung* wie für alle übrigen Unterrichtsgebiete der Mittelschule, so insbesondere für Mathematik und Physik die engste Anlehnung der einen an die andere; demgemäfs sollten beide Fächer, entgegen der Ansicht J. C. V. Hoffmanns, in Einer Hand liegen. Der mathem. Unterricht müsse seinen Übungsstoff der Physik

entnehmen; zu diesem Zwecke müfste aber eine Sammlung physikalische Aufgaben geschaffen werden, die nach mathematischen Gesichtspunkten nach Lösungsmethoden, und nicht nach der physikalischen, inhaltliche Zusammengehörigkeit geordnet seien. In einem gewissen Gegensatz z diesen Ausführungen stehen M. Glösers Ansichten, die er in einem Artikel *Zur Frage der selbständigen Stellung der Mathematik als Unterrichtsgegenstand an höheren Schulen* niederlegt. Er meint, in den mittleren Klassen müsse dem mathematischen Unterricht der abstrakte Charakter gewahrt werden, in den oberen Klassen könnte allerdings eine mathematische Aufgabensammlung, die ihren Stoff der Physik, math. Geographie, Astronomie, dem Versicherungswesen, der praktischen Geometrie und Krystallographie entnehme, sehr fruchtbar wirken; eine Schwierigkeit liege aber darin, dafs der phys. Unterricht unabhängig neben dem mathematischen herlaufe und daher nicht jede Aufgabe zu jeder Zeit behandelt werden könne. Auch hätten die physikalischen Aufgaben eine nur geringe mathematische Vielseitigkeit. Von diesen Gedanken ist auch Glösers Besprechung der *Physikalischen Aufgaben für den mathematischen Unterricht* von W. Müller-Erzbach getragen. Diese Sammlung verfolgt den Zweck, die mathem. Übungen durch Heranziehung von der Physik entlehnten Aufgaben ihres abstrakten Charakters zu entkleiden nur darf, wie von verschiedenen Seiten betont wird, die sachliche Erklärung solcher Aufgaben den mathematischen Unterricht nicht belasten. Müller-Erzbachs Aufgabensammlung ist nach stofflichem Zusammenhang der Aufgaben geordnet; sie wird daher selbst dann, wenn der mathem. und phys. Unterricht in Einer Hand liegen, mit voller Befriedigung erst benutzt werden können, wenn sich der Lehrer einen Schlüssel dazu anlegt, der ihm gestattet, jederzeit sofort die Aufgaben aufzufinden, die einem bestimmten mathem. Zweck dienen und sachlich keine Schwierigkeit bieten. Es soll nicht geleugnet werden, dafs gerade in diesem Punkt die gröfste Schwierigkeit ruht, aber unüberwindlich ist dieselbe sicher nicht.

Einen Beitrag zu dieser Frage liefert Grosse unter dem Titel: *Das Ineinandergreifen des Physik- und Mathematikunterrichts in der Sekunda.* Er zeigt, wie eine Reihe von physikalischen Problemen im trigonometrischen Unterricht verwertet werden können; als geeignete Aufgaben nennt er: das Fährboot im Strom, die Kugel auf dem Verdeck eines Schiffes (Aberration), schiefe Ebene (Reibungswinkel), Segelwirkung, Keil und Schraube, Pendel, Centrifugalkraft unter verschiedener geogr. Breite, Foukaults Pendel, Wurf und Stofs (Prima), Brechungsgesetz, Lamberts Gesetze, Polarisation und Doppelbrechung. Vieles ist brauchbar, aber mit allen Vorschlägen kann man nicht einverstanden sein; was sollen z. B. die beiden letzten Fragen in IIa?

Auch Krumme liefert einen Beitrag zu dieser Frage in seinem Aufsatz: *Aufgaben aus der Physik zum Gebrauche beim Unterricht in der analytischen Geometrie:* er behandelt die Kombination zweier Pendelschwingungen und die Wurflinie.

Aus allen diesen Erörterungen geht hervor, und das ist die Hauptsache, dafs ein gemeinsamer Boden für die weitere Behandlung gefunden ist. Der mathematische Unterricht hat die Pflicht, in seinem eigenen Interesse und zur Verknüpfung der einzelnen Disciplinen, Aufgaben aus den Naturwissenschaften, insbesondere der Physik, in seinen Bereich herüberzuziehen, soweit sie seinen Zwecken dienen können. Es ist zu diesem Zweck eine mathematische Aufgabensammlung zu erstreben, die diesem Gesichtspunkt Rechnung trägt, nach mathematischen Grundsätzen angeordnet ist und für jede Stufe nur solche Aufgaben bringt, die sachlich den Schülern geläufig sind.

Über Reichenbachs Forderung, dafs die Schüler der oberen Klassen beim Experimentieren heranzuziehen seien, ist schon oben gesprochen worden; auch Ducrue stellt eine ähnliche Forderung auf, indem er meint, dafs unter Aufsicht und Leitung des Lehrers Schülerversuche angestellt werden könnten. Er giebt auch eine Anzahl hierzu passender Versuche an. Über die thatsächlich erfolgte Einführung solcher Übungen berichtet H. C. Müller (Frankfurt a. M.) in PZ. S. 109, und K. Noack ebendaselbst S. 223. Die von dem letzteren eingerichteten Schülerübungen bestehen seit Ostern 1891 und wurden zuerst ebenso wie bei Müller mit den Meiser & Mertigschen Apparatensammlungen betrieben. Später hat Noack eigens für diesen Zweck eine Sammlung von Schülerapparaten zusammengestellt und im ersten Teil seines *Leitfaden für physikalische Schülerübungen* beschrieben; der zweite Teil enthält 170 Aufgaben in systematischer Anordnung mit kurzen Anleitungen zu ihrer Behandlung. Um die Absichten zu kennzeichnen, die Noack mit diesen Schülerübungen verfolgt, seien einige Worte aus dem Vorwort des Leitfadens abgedruckt; er sagt: „es ist demnach vor allem eine Überschreitung des durch die Lehrpläne den höheren Schulen zugewiesenen Gebietes der elementaren Physik streng zu vermeiden, innerhalb dieser Grenzen aber sind die Aufgaben so zu wählen, dafs sie erstens die im Unterricht erworbenen Kenntnisse befestigen; zweitens zur Erweiterung und Ausdehnung dieser Kenntnisse innerhalb der angegebenen Schranken auffordern; drittens die Schüler dazu heranbilden und befähigen, eine vorgelegte Aufgabe scharf zu erfassen und den geeigneten Weg zu ihrer Lösung möglichst selbständig zu finden, mit einem Wort experimentell zu denken. Viertens sollen die Übungen auf andere Gebiete befruchtend wirken, auf die Mathematik durch Anleitung zum Diskutieren der Resultate, durch Entwerfen graphischer Darstellungen, durch Untersuchung der Eigenschaften gefundener Kurven; auf das Zeichnen durch Abbildung von Erscheinungen, durch Entwerfen schematischer Darstellungen von Apparaten und Versuchsanordnungen, durch Nachzeichnen ganzer Apparate u. s. f."

B. Lehrbücher, Aufgabensammlungen und ähnliche litterarische Lehrmittel.

Die Neuordnung der Lehrpläne in den verschiedenen Einzelstaaten hat das Erscheinen einer Anzahl neuer Lehrbücher zur Folge gehabt, die z. T. eine etwas eingehendere Besprechung verlangen. Börners *Lehrbuch der Physik* ist wegen der methodischen Grundsätze, nach denen der erste Teil verfafst ist, schon früher erwähnt worden (S. 10). Es wäre hier nur noch zu bemerken, dafs derselbe inhaltlich weit über das hinausgeht, was künftig in dem propädeutischen Kursus der Physik an Gymnasien behandelt werden kann. Der zweite Teil des Buches hat einen ganz anderen Charakter und verdient überhaupt die Bezeichnung eines Schulbuches nicht mehr; er ist es, der offenbar den Titelzusatz „und zur Einführung in das Studium der neueren Physik“ veranlafst hat. Der Studierende kann sicherlich mit bleibendem Gewinn diese Darstellung durcharbeiten, aber was soll denn noch auf der Hochschule gelehrt werden, wenn der Abiturient alles schon „gehabt“ hat oder sich dies wenigstens einbildet? Das erkennt der Verf. auch selbst an, wenn er im Vorwort sagt, „es ist nicht meine Meinung, dafs alles Dargebotene gleichmäfsig durchgenommen werde,“ nur wäre dann besser vieles nicht aufgenommen worden. Man kann nicht zweien Herren dienen.

Ein eigentümliches Schicksal dürfte voraussichtlich die *Elementarphysik* von O. Hermes haben. Sie ist entstanden „unter Zugrundlegung des *Grundrisses der Experimentalphysik* von E. Jochmann“ in der ausgesprochenen Absicht, die Grundlage für den Anfangsunterricht in höheren Lehranstalten zu bilden. Diesen Zweck kann das Buch nicht erfüllen, oder wenigstens nur so, dafs der Lehrer die für diese Stufe geeigneten Kapitel sich auswählt, und das wäre auch bei dem Grundrifs nicht unausführbar gewesen. Dagegen wird die Elementarphysik vielen Lehranstalten, die seither das Originalwerk benutzt haben (nach Ihne waren es in Preufsen 106 — Jb. 1891 XI 70) und z. T. mit einem gewissen Widerstreben wegen der hohen Forderungen, die es stellt, daran festhielten, eine willkommene Gabe sein. Soweit sich nach einer Durchsicht urteilen läfst — ein entscheidendes Urteil kann man eigentlich erst abgeben, wenn man ein Lehrbuch im Gebrauch geprüft hat — dürfte das Buch in seiner neuen Gestalt für die oberen Klassen von Gymnasien und Realschulen ganz geeignet sein.

Der Neueinführung der Physik in den bayerischen Gymnasialunterricht soll Winters *Grundrifs der Mechanik und Physik* Rechnung tragen. Der Verf. weist in der Vorrede auf die Schwierigkeit hin, ein solches Buch ohne ausreichende Erfahrung abfassen zu müssen; aber auch die Erfahrungen, die in anderen Staaten auf diesem Gebiete gemacht worden sind, scheinen nicht berücksichtigt zu sein. Das Buch ist ganz systematisch angeordnet, die methodische Verarbeitung bleibt völlig dem Lehrer überlassen. Aber auch die Stoffauswahl ist eigentümlich; der

Schall nebst Wellenlehre umfafst 8' Seiten, die Dampfmaschine 15. Im ersten Abschnitt, Lehre vom Gleichgewicht, wird das Gramm als Krafteinheit definiert; im sechsten Abschnitt, nach Schall und Wärme, wird die Bewegungslehre behandelt und hier ist das Gramm als Masseneinheit eingeführt. Die Einführung des absoluten Mafssystems in den Schulunterricht verdient Anerkennung (vergl. Oberbeck S. 18); aber ein solches Schwanken ist für die Schule besonders übel. Die Kepplerschen Regeln werden aus dem Newtonschen Gesetz abgeleitet. Das elektrische Potential in der Schule als Energie zu definieren, anstatt zuerst für ein volles Verständnis des physikalischen Begriffes zu sorgen, ist verfehlt. Kurzum, das Buch ist trotz mancher guten Eigenschaften noch sehr verbesserungsbedürftig.

Streng deduktive Anordnung zeigt das *Lehrbuch der Physik* von H. Götz (für Realschulen bestimmt), das sich übrigens durch klare Darstellung der behandelten Lehren auszeichnet. Das absolute Mafssystem ist durchgängig zu Grunde gelegt, insbesondere in den Abschnitten über Magnetismus und Elektrizität, die auch sonst zu den besten Teilen des Buches gehören. Was den Umfang der behandelten Erscheinungen anlangt, so kann die Beschränkung auf das Wichtigste nur anerkannt werden. Wäre die Voraussetzung unangefochten, dafs das deduktive Verfahren für die Schule das Richtige ist, so liefsen sich gegen das Buch keine erheblichen Einwände machen, aber die Mehrzahl der Physiklehrer wird diese Annahme wohl kaum teilen. Ein besonderer Vorzug des Buches mufs übrigens ausdrücklich angeführt werden, es sind dies die zahlreichen Aufgaben, die den meisten Abschnitten beigegeben sind.

Von G. Recknagels *Lehrbuch der Physik* zur ersten Einführung in das Studium derselben liegt bis jetzt nur der erste Teil vor. Der Verf. behandelt darin die allgemeinen Eigenschaften der Körper, die Beziehungen zwischen Physik und Chemie, die Lehre vom Gleichgewicht der Kräfte und ihrer Resultante, den Schall. Die Darstellung ist breiter und ausführlicher als in den meisten anderen Lehrbüchern; der Verf. begründet dies mit der Absicht, dem Schüler ein Buch zur Vorbereitung in die Hand zu geben, damit ihn die Versuche nicht überraschen. Es ist nicht recht verständlich, wie bei einem richtig geleiteten Unterricht und einer verständigen Problemstellung ein Versuch soll überraschen können, er giebt doch nur eine Antwort auf eine aufgeworfene Frage. Die Mehrzahl der Physiklehrer dürfte es gern sehen, wenn die Schüler möglichst unbefangen an die Untersuchung herantreten. Wir werden wohl eingehender von dem Buche reden müssen, wenn der zweite Teil vorliegt.

Von Neuauflagen des Berichtsjahres verdient zuerst K. Sumpf, *Anfangsgründe der Physik* (5. Aufl.) genannt zu werden, weil es wohl dasjenige Buch ist, welches sich den Bedürfnissen des propädeutischen Kursus am besten anschmiegt (Jb. 1889 XI 99).

Die 18. Aufl. der *Anfangsgründe der Physik* von K. Koppe wurde durch dessen Sohn H. Koppe besorgt. Das Buch scheint sich, der hohen

Zahl von Auflagen nach, im Gebrauch gut bewährt zu haben; in Preufsen wenigstens ist es nach Ihne das verbreitetste Lehrbuch (172 Anstalten). Die wichtigsten Änderungen, die das Buch erfahren hat, sind ein Abschnitt über das elektrische Potential (§§ 128 und 129), der sich den Vorschlägen Poskes anschliefst, und ein Anhang über mathem. Geographie (48 S.), der des Verf. Lehrbuch über den gleichen Gegenstand entnommen ist.

Auch die *Elemente der Physik* von Reis haben eine neue (5.) Aufl. erfahren; dafs das sehr gehaltvolle Buch für Schulzwecke nicht geeignet ist, wurde schon früher festgestellt (Jb. 1889 XI 103). Das *Lehrbuch der Physik* von Krebs (7. Aufl.), sowie desselben Verf. *Leitfaden der Experimentalphysik* für Gymnasien (3. Aufl.) sind nach Anlage und Ausführung hinreichend bekannt und haben keine wesentliche Änderung erfahren.

Von Aufgabensammlungen physikalischen Inhaltes ist die von Müller-Erzbach schon erwähnt worden. Von M. Switalski sind *50 stereometrische Aufgaben aus der Optik* zusammengestellt worden, die ein recht wertvolles Material enthalten. Es sind 8 Aufgaben über Beleuchtungsstärke, 24 über Spiegelung und 18 über Brechung des Lichtes.

Ein sehr reichhaltiges Material von physikalischen Rechen- und Denkaufgaben enthält auch Poskes Zeitschrift.

Ein hervorragend schönes Anschauungsmittel liegt in O. Ehrhardt, *Physikalische Wandtafeln* vor. Frei von allem nebensächlichen Beiwerk geben diese Tafeln ein sehr deutliches und übersichtliches Bild des darzustellenden Gegenstandes, ohne das ästhetische Gefühl durch übertriebenes Schematisieren zu verletzen. Unter den vorliegenden 15 Tafeln, von denen 5 Doppelblätter sind, zeichnen sich in dieser Hinsicht aus: No. 4 (Luftpumpe), No. 6 (Maximum- und Minimumthermometer), No. 8 (Wagners Hammer), No. 9 und 10 (Morsetelegraph auf 3 Doppelblättern), No. 11 (Rhumkorffs Funkeninduktor), No. 12 (Schema der Dynamomaschine), No. 13 (Grammescher Ring), No. 15 (Entstehung des Regenbogens). Dagegen ist die Darstellung eines Versuches z. B. No. 5 (Nachweis des Boyleschen Gesetzes) kaum ein geeignetes Objekt für eine Tafel, wenigstens darf dadurch der Versuch nicht verdrängt werden.

C. Bücher für die Lehrer- und Schülerbibliothek.

Über Poskes Zeitschrift brauchte an dieser Stelle kaum gesprochen zu werden, wenn es dem Referenten nicht nötig erschiene, darauf hinzuweisen, dafs dieses Centralorgan für die Erfahrungen auf dem Gebiete des physikalischen und chemischen Unterrichts von jeder Anstalt gehalten werden sollte, auf deren Lehrplan diese Disciplinen stehen. Dasselbe gilt von F. Kohlrauschs bewährtem *Leitfaden der praktischen Physik*, von dem die 7. Aufl. vorliegt. Wenn das Buch auch keine direkten Berührungen mit dem elementaren Unterricht hat, so kann der Lehrer, der

seine Aufgabe ernst nimmt und bemüht ist, sich seine Wissenschaft lebendig zu erhalten, es doch kaum entbehren. Die wertvollste Neuerung dieser Auflage ist die Erweiterung der elektrostatischen Verfahren und die Umarbeitung des Kapitels über die Methode der kleinsten Quadrate.

Ein unmittelbares Hilfsmittel für den Unterricht soll das *Physikalische Praktikum* von A. Bertram bilden. „Der Verf. will seinen Kollegen die Mühe abnehmen, in drei, vier Büchern nach geeigneten Experimenten zu suchen.“ In einzelnen Fällen kann das ja ganz erwünscht und ungefährlich sein, im allgemeinen aber dürfte es besser sein, wenn der Lehrer selber Umschau hält und in den bewährten Handbüchern zu Hause ist. Seiner Absicht gemäfs giebt der Verf. zu jeder Erscheinung, die demonstriert werden soll, die geeignetsten und gebräuchlichsten Versuche an; am Rand findet man eine kurze Aufzählung der erforderlichen Apparate und Geräte. In keinem unmittelbaren Zusammenhang mit dem genannten Zweck, aber gleichwohl nützlich, sind die Fragen und Aufgaben, die am Schlufs jeder Gruppe zusammengestellt sind. Wenn der Verf. bedauert, dafs er die Hertzschen Versuche noch nicht hat aufnehmen können, so werden andere wohl der Ansicht sein, dafs dieselben nicht in den Rahmen des elementaren Unterrichts gehören.

Von L. Graetz, *Die Elektrizität und ihre Anwendungen*, liegt die 4. Aufl. vor; es ist dieses Buch von allen einschlägigen weitaus das beste, da es aber schon Jb. 1891 XI 85 besprochen wurde, so kann dieser Hinweis genügen. Neu dagegen ist die *Einleitung in das Studium der modernen Elektrizitätslehre* von J. G. Wallentin. Das Buch ist für alle diejenigen Fachleute bestimmt, denen die Originalwerke von Maskart, Maxwell, Thomson u. a. nicht erreichbar sind, und ist von verschiedenen Seiten anerkennend besprochen worden. Es darf aber nicht verschwiegen werden, dafs gerade im Hinblick auf den Leserkreis, den der Verf. im Auge hat, die Darstellung vielfach präziser und klarer sein dürfte.

In zweiter Auflage erschien im Berichtsjahr die deutsche Bearbeitung von *Newcomb-Engelmanns populärer Astronomie*, besorgt von H. C. Vogel. Es ist nicht nötig, auf die bekannten Vorzüge dieses Buches hinzuweisen; es soll nur darauf aufmerksam gemacht werden, dafs es in hervorragender Weise dazu geeignet ist, dem Physiker, der sich nicht speziell mit astronomischen Fragen beschäftigt hat, als Führer für den Unterricht in diesem Gebiet zu dienen.

Sehr nützlich für den Lehrer, der vielfach nicht in der Lage ist, die Fortschritte der Naturwissenschaften anders zu verfolgen, ist das *Jahrbuch der Erfindungen und Fortschritte auf dem Gebiete der Physik und Chemie, der Technologie und Mechanik, der Astronomie und Meteorologie*, hg. von Gretschel u. Gen. (1892) 28. Jahrg. Auch M. Wildermanns *Jahrbuch der Naturwissenschaften* wird in dem gleichen Sinne gerühmt, hat aber dem Referenten nicht vorgelegen.

Eine sehr wertvolle Gabe ist E. Gerlands *Geschichte der Physik*, ganz besonders für den Lehrer. Das kleine Buch giebt in gedrängter, aber

doch übersichtlicher und klarer Darstellung eine zusammenhängende Schilderung der Geschichte der Physik vom Altertum bis zur neuesten Zeit und wird sicherlich dazu beitragen, den physikalischen Unterricht zu vertiefen und die so notwendigen Beziehungen zur Kulturgeschichte herzustellen.

Von Ostwalds Klassikern der exakten Wissenschaften sind im Berichtsjahr erschienen: Lamberts *Photometrie* (No. 31—33); F. Neumann, *Über ein allgemeines Prinzip der mathematischen Theorie induzirter elektrischer Ströme*; S. Carnot, *Die bewegende Kraft des Feuers.*

Von Büchern, die für die Bibliothek der Schüler geeignet sind, ist vor allem E. Kolbe, *Einführung in die Elektrizitätslehre* zu nennen. In origineller, klarer und dabei sehr ansprechender Weise behandelt der Verfasser die Grundlehre der statischen Elektrizität. Das Buch reiht sich durchaus ebenbürtig dem bekannten kleinen Werkchen Tyndalls an. Da wir an anderer Stelle darauf zurückkommen müssen, mag hier dieser Hinweis genügen.

Die reich illustrierte *Physik* von A. von Urbanitzky ist wegen der zahlreich hergestellten Beziehungen der physikalischen Lehren zu Industrie und Technik für die Schüler der höheren Klassen eine sehr dankbare Lektüre, besonders auch deshalb, weil der Verf. trotz fesselnder und leicht verständlicher Darstellung sich von Oberflächlichkeit fernzuhalten weifs. Auch desselben Verfassers Elektrizität kann für den in Rede stehenden Zweck empfohlen werden.

Ältere Schüler, die bereits einen gewissen Überblick über die physikalischen Erscheinungen gewonnen haben, werden sicher mit Interesse auch die oben erwähnte *Geschichte der Physik* von E. Gerland lesen. Schliefslich mag noch erwähnt werden, dafs in Reclams Universalbibliothek A. von Humboldts *Ansichten der Natur* im Berichtsjahr erschienen sind und eine sehr geeignete Schülerlektüre bilden.

2. Mechanik und allgemeine Physik.

A. Oberbeck empfiehlt mit Recht die Einführung des absoluten Mafssystems im elementaren Unterricht, er weist auf den Schaden hin, der entstehen mufs, wenn es in dem einen Lehrbuch heifst „Gewichte sind Kräfte" und in einem andern (manchmal auch in demselben, vergl. S. 15) „Gewichte sind Massen". Erfreulicherweise bricht sich dieselbe Ansicht mehr und mehr bei den Physiklehrern Bahn, und auch die neueren Schulbücher gehen zu dem Gaufsschen System über. — H. Januschke zeigt, wie sich aus dem Erfahrungssatz, dafs der Arbeitswert eines Körpers einem Minimum zustrebt, in elementarer Weise die Zerlegung jedes Arbeitswertes in zwei Faktoren, Wirkungsgrad und Verwandlungsgröfse, bewerkstelligen läfst. — O. Reichel beschreibt ein elegantes Verfahren zur Bestätigung der Fallgesetze, welches aber für den elementaren Unterricht nicht einfach genug ist. — O. Fuchs beschreibt einen einfachen elementaren Lehrgang,

um die Zusammensetzung von Drehungen zu erklären; für den Schulunterricht dürfte einzig der Nachweis des Satzes in Frage kommen, „dafs die Richtungsänderung, die eine beliebige in der Ebene der Drehung gelegene Grade an irgend einem Punkte erleidet, nur vom Drehungswinkel, nicht aber von der Lage der Achse abhängt". — F. C. G. Müller giebt im Anschlufs an frühere Arbeiten (PZ. I, 205; II, 115 und 227) weitere Versuche zur Einübung und Verallgemeinerung der Pendelgesetze an; es ist zu bedauern, dafs die älteren Vorschläge des Verfassers, die sich zu einem sehr einfachen und methodisch wertvollen Lehrgang ausbilden lassen, nicht bereits in die neueren phys. Lehrbücher Eingang gefunden haben. — K. Noack schildert den Gedankengang zur Einführung in den Begriff des Trägheitsmomentes; J. Cramerius beschreibt 3 Methoden, das Trägheitsmoment eines Körpers dadurch zu bestimmen, dafs man ihn an einem Pendel befestigt und mit demselben schwingen läfst. — Einen sehr wertvollen Beitrag zur Ableitung des Newtonschen Gesetzes aus den Kepplerschen Regeln liefert A. Höfler, indem er zeigt, wie in elementarer Weise die Anziehung einer Kugel auf innere und äufsere Punkte abgeleitet werden kann. — Einen Lehrgang zur Herleitung des Newtonschen Gesetzes an Gymnasien bringt A. Schülke; er verwirft die gebräuchliche Ableitung aus der 3. Kepplerschen Regel, weil sie die Beschränkung auf kreisförmige Bahnen verlange, und geht statt dessen von den beiden ersten Regeln aus; gestützt auf die einfachsten Sätze der Kegelschnitte leitet er das in Frage stehende Gesetz algebraisch ab. Das vorgetragene Verfahren ist recht elegant, aber nicht gerade übersichtlich und sicher sehr zeitraubend, so dafs es sich wohl eher für Real-Anstalten als für Gymnasien empfehlen dürfte, es sei denn, dafs das Problem im math. Unterricht behandelt würde. Physikalisch wertvoller ist entschieden die andere Ableitung aus der 3. Kepplerschen Regel trotz jener Beschränkung.

Apparate und Geräte. Laboratoriumsgeräte (Kisten mit Grifflöchern, Arbeitstische, Arbeitsböcke) beschreibt G. Quincke. — Quecksilberluftpumpen für den phys.-chem. Unterricht werden von Greiner und Friedrichs in Stützerbach angezeigt. — Einen neuen Universalgasbrenner nach Teclu empfiehlt Fr. Hugershof in Leipzig. — A. Oberbeck beschreibt einen sehr praktischen drehbaren Arbeitstisch für phys. Versuche. — Einen einfachen Längenkomparator für Messungen im Unterricht und bei Schülerübungen hat K. Noack konstruiert. — E. Gieseler empfiehlt eine kleine Turbine als Motor für Unterrichtszwecke. — Einen Apparat zum Nachweis der Keilwirkung beschreibt H. Hartl. — Eine Fallmaschine, die auf Stofswirkung beruht, hat O. Reichel konstruiert. — Apparate zur Zusammensetzung von Drehungen werden von K. Fuchs beschrieben. — Ein Modell zur Erklärung der Haupterscheinungen am Gyroskop rührt von H. Hammerl her. — Apparate zur experimentellen Behandlung des Trägheitsmomentes beschrieben H. Hartel und K. Noack. — Eine Vorrichtung zur Demonstration des archimedischen Prinzips hat A. Szathmari konstruiert. — Ein Demonstrationsbarometer empfiehlt B. Kolbe.

3. Schall- und Wellenlehre.

Über Schall- und Wellenlehre ist nichts Einschlägiges erschienen.

4. Wärme und Meteorologie.

Apparate. Eine sehr brauchbare Vorrichtung zur Messung der Wärmeausdehnung fester Körper, die sich auf die Fuchssche Zeigerwalze (PZ. IV 186) gründet, beschreibt W. Merkelbach. — E. Mach empfiehlt ein Modell zur Erläuterung des Mariotte-Gay-Lussacschen Gesetzes. — P. Salcher hat einen Apparat für intermittierendes Sieden (Geysirphänomen) konstruiert.

5. Licht.

G. Helm giebt für Kugelspiegel eine Ableitung des Satzes „entsprechende Punkte teilen den Halbmesser harmonisch, der zu ihnen gehört; die Normalprojektionen entsprechender Punkte auf die Hauptachse sind wieder entsprechende Punkte; parallele Strahlen vereinigen sich nach der Reflexion in einem Punkte der Brennebene; entsprechende Strahlen schneiden sich in der Spiegelfläche“. Die Anwendung des Rauschschen Verfahrens der Vergröfserung aller zur Hauptachse senkrechten Mafse um das n-fache ist eine für Schulzwecke nicht empfehlenswerte Komplikation bei Bildkonstruktionen.

R. Henke behandelt Lage und Eigenschaften der Hauptpunkte einer Linse in elementarer, aber allgemeiner Form; im Schulunterricht können diese Entwickelungen nicht gebraucht werden.

P. Bode zeigt, dafs die Schulbücher alle einen falschen Versuch als das Newtonsche experimentum crucis bezeichnen, nämlich den mit Prismen, deren Kanten zu einander senkrecht stehen. Er weist auf den von Newton in Wahrheit so genannten Versuch hin und erklärt die eigentümliche Bezeichnung aus Bacos novum organum. — Eine sehr interessante Behandlung der Frauenhoferschen Beugungserscheinungen liefert E. Mach, indem er zeigt, wie die Fresnelsche Parallelogrammkonstruktion zur Ermittelung der resultierenden Phase und Amplitude auf ein System von unendlich vielen Elementarstrahlen zugleich ausgedehnt werden kann. Der Gegenstand selbst liegt aufserhalb der Grenzen, die die Lehrpläne dem physikalischen Unterricht gezogen haben.

Apparate: G. Quincke beschreibt eine ganz einfache, aus einem Lineal herzustellende optische Bank nebst Aufsätzen; dieselbe kann auch zur Messung von Interferenz- und Beugungserscheinungen benutzt werden. — Eine einfache Vorrichtung zur mechanischen Darstellung des Brechungsgesetzes wird von F. Niemöller angegeben. — P. Fischer macht Vorschläge für Einrichtung und zweckmäfsigste Behandlung von Projektionsapparaten.

6. Elektrizität und Magnetismus.

Sehr wertvolle Beiträge zum Unterricht in der statischen Elektrizität liefert B. Kolbe in dem Buche *Einführung in die Elektrizitätslehre I* Wenn auch naturgemäfs die experimentellen Methoden, die in dem Werkchen vorgetragen sind, keinen Anspruch auf Neuheit erheben können, so sind doch die experimentellen Einzelheiten vielfach originell und zeichnen sich durch Einfachheit und Zuverlässigkeit aus. Der Lehrer wird für die Praxis des Unterrichtes viel Wertvolles in diesen Vorträgen finden. — Krumme behandelt die Frage, ob und wie der Begriff des elektrischen Potentials im Schulunterricht zu benutzen ist. Er kommt zu dem Ergebnis, dafs der Potentialbegriff bei der Einführung in die Gesetze des elektrischen Stromes unentbehrlich ist und dafs derselbe somit Gegenstand des Unterrichts sein mufs. Die Art und Weise, wie er den Begriff im Unterricht der zweiten Stufe behandelt wissen will, stimmt im grofsen und ganzen mit Poskes Vorschlägen (PZ. III 161) überein. Wertvoll sind eine Anzahl Fragen und Aufgaben, die in den einzelnen Abschnitten des Artikels eingestreut sind. — M. Koppe stellt in einem Aufsatz über *Die Anordnung der Elektrizität auf Leitern* einen Irrtum Heinzes (Jb. 1891, XI 84) richtig und knüpft daran lehrreiche Betrachtungen über das Innenpotential eines nichtgeschlossenen hohlen Leiters.

Über die Behandlung des galvanischen Stromes im Unterricht, insbesondere die quantitativen Beziehungen liegen drei Beiträge vor; zunächst zeigt Meifsner in einer Programmabhandlung, wie er die induktive Einführung in den Gegenstand und das weitere Eindringen behandelt wissen will; der Aufsatz enthält viele nützliche Winke in methodischer Beziehung, sowie auch eine Anzahl beachtenswerter experimenteller Vorschläge. Verfehlt ist die Grundlage des Lehrganges, da die strömende Elektrizität mit den vorher behandelten Eigenschaften der statischen Elektrizität unbedingt von vornherein in Zusammenhang gebracht werden mufs. — In dieser Beziehung sind die Vorschläge Szymanskis rationeller, der von der elektroskopischen Kraft an den Polen eines offenen Elementes ausgeht. Auch diese Abhandlung bringt gute Vorschläge zur experimentellen Behandlung des Gegenstandes; insbesondere zeigt der Verf., wie der Stromzustand in einer Leitung aus Holzstäbchen, durch die eine Leydener Flasche langsam entladen wird, mit Hilfe von Elektroskopen untersucht werden kann; in diesem Teil des Aufsatzes finden wir wertvolle Vorschläge. — In dem dritten der erwähnten Aufsätze giebt Noack eine Beschreibung der experimentellen Anordnungen unter Mitteilung ausgeführter Versuchsreihen; beachtenswert sind die Verwendung von einfachen thermoelektrischen Elementen, die Untersuchung der Stromstärke in einer Verzweigung und des Potentialgefälles in einem Draht.

Beiträge zur Behandlung des Drehfeldes bezw. der Drehstrommotoren liegen verschiedene vor. Zunächst beschreibt F. Braun Vorrichtungen und Versuche zur schulgemäfsen Behandlung des Gegenstandes; die rotierenden

Pole des Ringes werden durch Eisenpulver sichtbar gemacht. — Das Eigentümliche des Verfahrens von **Weiler** ist ein doppelter Kommutator, durch welchen in einem konstanten Strom Phasenunterschiede hervorgebracht werden: da die beiden Hälften des Kommutators um 90° gegeneinander verdreht sind, so entsteht ein Zweiphasenstrom. — Da hierbei das Feld sich sprungweise ändert, hat **Weinhold** eine andere Vorrichtung ersonnen, durch die dieser Nachteil vermieden wird; einer zum Kreis gebogenen Neusilberdrahtspirale wird durch die beiden Hälften eines rotierenden Durchmessers der Strom zugeführt; die Stromentnahme findet an vier (oder sechs) symmetrisch verteilten Punkten des Kreises statt.

Anknüpfend an eine Bemerkung von E. Grimsehl behandelt P. **Spiefs** die Verwendung und Schaltung von Accumulatoren. — Beiträge zur Behandlung und Erklärung der sekundären Batterieen im Unterricht liefert R. **Lüpke**. Der Aufsatz bringt eine Anzahl einfacher und zuverlässiger Versuchsanordnungen zur Erläuterung des Prinzips. Die Vorschläge des Verf. zur Verwendung von Accumulatoren an Stelle der Primärelemente in den Schulsammlungen dürften noch nicht ausführbar sein. Wenn auch die Ladungsfrage durch die Versuche der Reichspostverwaltung im günstigen Sinne entschieden ist, steht es ganz anders mit der Frage der Lebensdauer; Accumulatoren, die nicht im fortwährenden Gebrauche sind, verderben vorzeitig durch Selbstentladung.

Zum Nachweis der Gesetze des Leitungswiderstandes von Flüssigkeiten empfiehlt F. **Niemöller** die Wechselströme einer Stöhrerschen Maschine in Verbindung mit einem Kommutator, der die Anwendung eines Galvanometers in der Brücke gestattet.

Die Versuche, die W. **Weiler** zum Nachweis der Beziehungen zwischen Stromstärke und Erwärmung des Stromkreises vorschlägt, unterscheiden sich nicht wesentlich von den Anordnungen, die **Meifsner** schon früher empfohlen hat (Prakt. Phys. III. S. 245).

Apparate. Ein Vorlesungelektrometer, dessen Angaben proportional den Sinus der Ablenkungswinkel sind, beschreibt T. **Schwedoff**. — F. **Tomaszewski** zeigt, wie mit kleinen Mitteln ein brauchbares Demonstrations-(Quadrant-)Elektrometer herzustellen ist. — **Rellig** empfiehlt eine Vorrichtung zum Nachweis der Verteilung der Elektrizität auf einem Konduktor. — Ein Vertikalgalvanometer (Wagegalvanometer) mit Differentialwickelung wird von P. **Szymanski** beschrieben. — Ein Schulgalvanometer (Trommelablesung) hat K. **Noack** konstruiert. — **Meifsner** empfiehlt ein vom Lehrer selbst herzustellendes Galvanoskop. — Ein Schul-Elektrodynamometer beschreibt A. **Oberbeck**. — Drehstrommotoren und Nebenapparate werden angegeben von F. **Braun**, W. **Weiler** und A. **Weinhold**. — Ein Unterrichtsmodell des Teslaschen Rings nach Weilers Angaben zeigt F. **Ernecke**-Berlin an. — Eine Wheatstonesche Kombination beschreibt K. **Noack**; desgl. eine einfache Mefsbrücke F. **Tomaszewski**. — Einen Universal-Umschalter (Stöpsel) hat E. **Grimsehl** konstruiert. — W. **Salzmann** beschreibt einen einfachen Elektromagnet für diamagnetische Ver-

suche und einen Ersatz des Ampèreschen Gestelles. — W. Weiler empfiehlt eine Vorrichtung zur Darstellung des galvanischen Feldes. — Ein einfaches Rheochord sowie einen Apparat zur Untersuchung des Potentialgefälles in einem Draht giebt K. Noack an. — Ein sehr lehrreiches Demonstrationselement beschreibt Meifsner; eine einfache 10elementige Thermobatterie K. Noack. — Einen Kommutator, um Wechselströme für das Galvanometer gleich zu richten, hat F. Niemöller konstruiert. — Einen einfachen Bogenlichtregulator, der schon bei 13 V brennen soll, giebt O. Hergt an. — J. Elster und H. Geitel beschreiben einen Wasserstrahlduplikator, der dazu dienen kann, den elektrischen Zustand an den Polen eines galvanischen Elements am Elektroskop nachzuweisen. — G. Quincke zeigt, wie mit sehr einfachen Mitteln magnetische und elektrische Mefsinstrumente konstruiert werden können; dieselben werden zwar kaum verwendbar für die Demonstration sein, dürfen aber deshalb an dieser Stelle nicht übergangen werden, weil sie den Lehrer instandsetzen, ohne Belastung des Etats die notwendigsten Laboratoriumsmessungen auszuführen.

7. Mathematische Geographie und Astronomie.

Die neuen preufsischen Lehrpläne bestimmen für den mathematischen Unterricht in IB des Gymnasiums in Verbindung mit Stereometrie die mathematische Geographie der Kugeloberfläche; für den physikalischen Unterricht in IA Optik und mathematische Erdkunde; für Realgymnasien und Realschulen ist nur für den mathematischen Unterricht in IB sphärische Trigonometrie nebst Anwendungen auf mathematische Erdkunde vorgeschrieben. Hiernach ist wohl die Annahme gestattet, die von einer Reihe von Fachgenossen geteilt wird, dafs am Gymnasium in IA neben der Optik kosmische Physik getrieben werden soll. Ein Ungenannter weist in HZ. S. 33 (vergl. oben S. 1) darauf hin, dafs dieser Gegenstand besser in Verbindung mit der Mechanik in IB zu behandeln wäre.

Über die Bedeutung einer gewissen astronomischen Vorbildung für den Lehrer der Mathematik spricht sich W. Förster in seiner Rektoratsrede aus. Er sagt unter anderem: „Nichts erscheint mehr geeignet, in unseren höheren Schulen die Teilnahme an der Mathematik zu wecken und zu nähren, den Eindruck der Willkür, der zwecklosen Quälerei, welchen erfahrungsgemäfs die Anfänge mathematischen Lernens in den jungen Gemütern hervorrufen, in freudiges Interesse zu verwandeln, als wenn man schon in sehr frühen Stadien dieses Unterrichts, mit bedeutender Einschränkung des Breittretens der Anfangsgründe, arithmetische und geometrische Beispiele aus den Erscheinungen der Himmelswelt heranzieht u. s. f.“

An Hilfsmitteln für den astronomischen Unterricht einschliefslich math. Geographie fehlt es nicht. H. Salomons Arbeit *Die Grundlehren der mathematischen Geographie* ist zwar in erster Linie für den geographi-

schen Unterricht der mittleren Klassen bestimmt, kann aber auch für die oberen Klassen von Nutzen sein. Die Darstellung geht von dem ptolemäischen System aus und führt erst später, nachdem der erforderliche Grund gelegt ist, zu dem kopernikanischen. J. J. Egli giebt in *Grundlinien der mathematisch-physischen Geographie* eine Zusammenstellung des einschlägigen Materials in dogmatischer Form. Die historischen Angaben nehmen einen breiten Raum ein und dürften den wertvollsten Teil des kleinen Schriftchens ausmachen. In zweiter Auflage erschien W. Petzolds *Leitfaden für den Unterricht in der astronomischen Geographie.* Zu den zahlreichen Aufgaben giebt der Verf. im PA. die Lösungen. Ebenfalls in zweiter Auflage liegt vor: A. J. Pick, *Die elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie*, ein Buch, das wohl hinreichend bekannt ist.

Speziell für den Unterricht in IB im Anschlufs an die Physik sind die betreffenden Abschnitte einiger physikalischer Lehrbücher bestimmt. P. Reis giebt in seinen *Elementen der Physik* entsprechend der ganzen Haltung dieses Buches eine deduktive Darstellung des Gegenstandes; es werden demnach beispielsweise die Kepplerschen Gesetze aus dem Gravitationsgesetz abgeleitet. Schulgemäfser ist schon die Behandlung der mathematischen Geographie in dem Anhang zu Koppes *Anfangsgründe der Physik*, doch sind auch in diesem Buche (im Abschnitt über Mechanik) die Kepplerschen Gesetze deduktiv behandelt (vergl. auch A. Höfler oben S. 19). Auch der *Leitfaden der Experimentalphysik* von G. Krebs enthält einen kurzen Abschnitt über den Gegenstand.

Die Anleitung der Schüler zu astronomischen Messungen einfachster Art empfiehlt A. Höfler; es soll dazu ein Gnomon mit Äquatorialsonnenuhr dienen, der im Schulhof auf steinernem Sockel dauernde Aufstellung findet. Der Vorschlag verdient volle Beachtung.

Apparate: In obigem Aufsatz beschreibt A. Höfler die geeignetste Form des Gnomon, wie sie im botanischen Garten des Gymnasiums der Theresianischen Akademie in Wien zur Ausführung gekommen ist. — Eine Vorrichtung zur Demonstration der Bewegung der Himmelskörper empfiehlt P. Salcher. — Einen Präzessionsglobus hat K. Haas angegeben. — Einen Horizont zeigt F. Ernecke-Berlin an. — Adami giebt eine Beschreibung des Projektionsglobus. — A. Holtze schlägt einen Apparat zur Darstellung der scheinbaren Bewegungen von Himmelsgewölbe und Sonne in Bezug auf einen beliebigen Horizont vor. — Einen Feldwinkelmesser zeigt Gust. Meifsner-Berlin an. — Einen Apparat zur Objektivprojektion des Foukaultschen Pendelversuchs konstruiert M. Th. Edelmann-München.

III. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie.

1. Schriften über das Ganze des naturbeschreibenden und chemischen Unterrichts oder über mehrere Zweige. — Naturalien, Präparate u. s. w.

Es sind im Berichtsjahre (Kalenderjahr 1892) eine Anzahl Abhandlungen über den naturwissenschaftlichen Unterricht erschienen, die sowohl allgemeine und spezielle Fragen über Lehrziel und Lehrverfahren, als auch genaue Stoffverteilung enthalten. Es kann nicht meine Aufgabe sein, auf alle diese Schriften einzugehen, es wird sich bei den einzelnen Fächern Gelegenheit finden, manches zu erwähnen. Im allgemeinen Teil ist bereits die Arbeit von Reichenbach genannt worden. Was der Verf. als die Hauptaufgaben des naturwissenschaftlichen Unterrichts aufstellt, ist dort wiedergegeben worden. Ähnlich äufsern sich andere Autoren, z. B. Paeprer, Erb, Lahm; man kann sagen, dafs über diesen Punkt Einigkeit herrscht. — Reichenbach wendet sich zunächst gegen die Benennung der Botanik und Zoologie als Naturbeschreibung oder beschreibende, deskriptive Naturwissenschaften, er will sie durch Naturgeschichte oder besser Biologie, Lehre von den Lebewesen, ersetzt sehen; letztere Bezeichnung würde sofort deutlich machen, dafs das Leben „im Centrum, im Brennpunkt des Unterrichts zu stehen hat, nicht die systematische Einteilung oder Nutzen oder Schaden“. Dann bespricht er eingehend die Lehrziele dieses biologischen Unterrichts und fafst zusammen: „Der Unterricht in der Biologie mufs an die wichtigsten Vertreter aus allen Gruppen von Tier- und Pflanzenreich, insbesondere an einheimische, biographisch behandelt, anknüpfen, wobei auf Grund von vergleichend-anatomischen Ergebnissen die Grundzüge, aber nur die Grundzüge des natürlichen Systems aufgestellt werden. Die wissenschaftliche Nomenklatur ist nur nebenbei zu erklären und darf als obligatorischer Lehrstoff nicht betrachtet werden. — Hauptsache bleibt, Pflanzen und Tiere als lebende Wesen aufzufassen und deren Verständnis innerhalb der gegebenen Grenzen anzubahnen. Innerer Bau und Leistung der verschiedenen Organsysteme, die Beziehungen zur Aufsenwelt müssen so eingehend wie möglich behandelt werden. Nebenbei können die Beziehungen zum Menschen erörtert werden.“ — Nun stellt er nach diesen Gesichtspunkten einen ausführlichen Lehrplan in Botanik und Zoologie für die 6 Klassen seiner Anstalt (Realschule mit 7jährigem Kursus) auf. Die Anatomie und Physiologie des Menschen mit Berücksichtigung der Forderungen der Gesundheitslehre und die Urgeschichte des Menschen ist Aufgabe der 6. Jahresklasse. Wenn der Verf. auch nach der Meinung des Ber. in einigen Dingen zu weit geht, wenn er z. B. an der Eizelle die Geheimnisse der Befruchtung (Pflanzen) und die Entwicklungsvorgänge bespricht, die infolge der dann eintretenden Zellteilungen sich ergeben, wenn er die Differenzierung der Gewebe aus den gleichartigen Embryonalzellen betrachtet (S. 21), so verdienen seine Ausfüh-

rungen doch die vollste Beachtung der Fachgenossen; der Verf. spricht auf Grund von fast 25jähriger Lehrpraxis. — In dem Lehrplane selbst finden sich viele methodische Bemerkungen, auf einzelne Punkte der Methode geht er in einem folgenden Abschnitte genauer ein. An den Lehrer werden grofse Anforderungen gestellt. Nochmals redet er u. a. der biographischen Behandlung das Wort, bei der es sich auf den untersten Stufen ja nur um einfache Lebensbeschreibungen handeln kann, „die in klarer, fliefsender, einfacher Darstellung am Schlufs im Zusammenhang resultieren und in der nächsten Stunde von dem Schüler wiederholt werden müssen". Auf die zusammenhängende Darstellung der Schüler legt er mit Recht den gröfsten Wert. Der Unterricht in den Naturwissenschaften tritt in hervorragendem Mafse in den Dienst des deutschen Sprachunterrichts. Es ist dem Verf. möglich gewesen, in den oberen Klassen selbst bei mäfsig begabten Schülern zu erreichen, dafs ein etwa $^1/_2$stündiger freier Vortrag über ein nicht allzu schwieriges Thema in einfacher Darstellung gut gelingt. Die Lehrmittel werden eingehend behandelt. „Wenn irgend möglich, soll vom Objekt selbst ausgegangen werden." Er spricht von der Beschaffung der Objekte, von Sammlungen, Präparaten, Modellen, bildlichen Darstellungen, Exkursionen, Verwendung des Mikroskops, des Zeichnens. Ein Lehrbuch hat er nicht eingeführt, stellt jedoch den Nutzen eines solchen, das aber den Lehrstoff auf systematischer Grundlage angeordnet enthalten soll, nicht in Abrede, nur betrachtet er es nicht als unerläfsliches Erfordernis. Häusliche Aufgaben hält er für entbehrlich, gegen schriftliche Übungen hat er (S. 37) schwerwiegende Bedenken.

Eine genaue Aufzählung aller in Botanik und Zoologie zu behandelnden Species findet sich in der Arbeit Paeprers, in deren erstem Teile ebenfalls methodische Fragen besprochen werden. Die Auswahl ist wesentlich nach systematischen Gesichtspunkten erfolgt. Zu sehr tritt dies in dem zoologischen Lehrstoff für Sexta und Quinta hervor; Sexta: Schimpanse, Brüllaffe, Fuchs, Löwe, Bär u. s. w., Quinta: Pavian, türkischer Affe, Löwenäffchen, fliegender Hund u. s. w. In der Botanik will der Verf. schon in Sexta den Unterschied der Mono- und Dikotyledonen durch Keimversuche erläutern. Beachtenswert, wenn auch nicht neu, ist, was er über den Betrieb der Systematik sagt. Es ist in jeder Klasse ein Teil Systematik zu behandeln, Zusammenfassung in Quarta und Untertertia; ferner — „bei den Säugetieren und Vögeln lernen die Schüler selbst einige Familien unterscheiden, von den Gliedertieren noch Ordnungen, von niederen Tierkreisen kaum noch Klassen". Paeprer verneint auch die Frage, ob dem Unterricht Lebensgemeinschaften zu Grunde gelegt werden sollen, er will aber Wiederholungen danach anstellen. Auch Erb ist der Ansicht, dafs die Systematik die Grundlage des Unterrichts bilden müsse, nicht die Lebensgemeinschaft. Aber die Rücksichtnahme auf das System darf nicht allein mafsgebend sein, der Unterricht mufs von der nächsten Umgebung, den Lebewesen der Heimat ausgehen, und von hier müssen die Kreise immer weiter gezogen werden. Erb giebt ebenfalls eine Verteilung

des botanischen und zoologischen Lehrstoffs, sowie etliche methodische Bemerkungen; charakteristisch ist bei ihm die Benutzung des Schulgartens (s. unten). Widerspruch möchte Ber. dagegen erheben, dafs in der Botanik bei der Repetition nur Tafeln verwendet werden sollen, warum nicht auch, wenn möglich, lebende Pflanzen? Desgleichen ist nicht einzusehen, warum nur in den letzten Unterrichtsstunden in den Klassen (Quarta, Quinta) bei der Repetition die durchgenommenen Pflanzen nach ihren gemeinsamen Merkmalen zu Familien zusammengefafst werden; warum erfolgt systematische Gruppierung nicht sogleich nach Durchnahme der betreffenden Pflanzen?

Für die Jungesche Methode tritt Gumprecht ein. Der Aufsatz von Maennel ist dem Ber. nur dem Namen nach bekannt geworden. — Für den Volksschulunterricht hat Seyfert zwei Hefte Naturbeobachtungen herausgegeben, die an dieser Stelle erwähnt werden mögen, weil ein früheres inhaltlich verwandtes Buch dieses Verf. in Jb. IV ausführlich besprochen worden ist und weil die vorliegenden Hefte zu selbständigem Beobachten anregen, ein Punkt, der immer wieder betont werden mufs; die Hefte erinnern an die Piltzschen (Jb. IIB 257).

Mit Beziehung auf die neue österreichische Verordnung für die Untergymnasien (vom 24. 5. 92) behandelt Pischek eine Anzahl methodischer Fragen. Die neue sächsische Lehrordnung für den naturwissenschaftlichen Unterricht in den mittleren und unteren Klassen unterzieht W. B. Schmidt einer Kritik, indem er sie mit den früheren sächsischen und den neuen preufsischen Bestimmungen vergleicht und seine durch eigene Erfahrung gewonnenen Ansichten über Stoffverteilung und Lehrverfahren mitteilt. Im Anschlufs an die neue bayerische Schulordnung für Gymnasien giebt Pfisner Winke zur Erteilung des naturkundlichen Unterrichts. Allgemeineres Interesse haben namentlich seine Ausführungen über den zoologischen Unterricht (s. unten), die über den botanischen mehr für bayerische Gymnasien; was er für den Unterricht in der Mineralienkunde vorschlägt, ist wesentlich eine besondere Art (synthetisch-)chemischen Lehrgangs — auch etwas Physik ist dabei —, in welchen einzelne Mineralien und gewisse zusammenhängende Kapitel der Mineralogie, z. B. Krystallformen, an passender Stelle eingefügt werden. Der Lehrgang an sich erscheint wohldurchdacht. Der Name Mineralienkunde pafst aber nicht recht dafür; auch möchte Ber. bezweifeln, ob der Lehrgang in einwöchentlicher Stunde während eines Halbjahrs zu erledigen ist.

Als Lehrziele in Physik und Chemie stellt Reichenbach auf: „Kenntnis der wichtigsten Erscheinungen und Gesetze der Natur möglichst auf Grund eigener Anschauung, Anbahnung des Verständnisses der Naturerscheinungen in ihrem ursächlichen Zusammenhang, Bekanntsein mit den physikalischen und chemischen Theorieen, Vertrautsein mit den physikalischen und chemischen Erklärungsmethoden der wichtigeren Vorgänge und Erscheinungen der Lebewelt, der Technik und des alltäglichen Lebens.“ Der Wert des chemischen Unterrichts in formaler Beziehung liegt nach

Reichenbach ganz besonders in der geistigen Schulung, voreilige Schlüsse, namentlich falsche Induktionsschlüsse zu vermeiden. „Es kann hier nicht so aus einem Ergebnis ohne weiteres auf ein anderes geschlossen werden; hier tritt immer die Forderung auf: Nicht ein Experiment, sondern ganze Reihen von Versuchen sind zu machen, und für jede Substanz ist die Subsummierung bezüglich einer bestimmten Eigenschaft erst durch den Versuch darzuthun. Der Schüler wird dadurch gewitzigt, skeptisch, vorsichtig und zieht seine Schlüsse weit umsichtiger und auf viel breiterer Erfahrungsbasis als z. B. in der Physik.“ Mehrere treffend gewählte Beispiele veranschaulichen dies. Ein das Wesentliche der Mineralien, ihre Substanz, berücksichtigender Unterricht kann nach ihm ohne chemische Unterlage nicht erteilt werden. Er giebt dann die Verteilung des Stoffes an seiner Anstalt. In Unterprima (6. Klassenjahr), wöchentlich 3 Stunden, die Grundzüge der anorganischen Chemie nach Arendtscher Methode, Metalle, Metalloide, Sulfide, Haloide, Hydrate, Salze, Wasserstoffverbindungen, Leuchtgas, Heizung u. a., Grundzüge der chemischen Theorieen, leichte stöchiometrische Aufgaben. Der Lehrgang wird in großen Zügen skizziert. In Oberprima (7. Jahresklasse, viele Schüler treten nach dem 6. Jahre aus), wöchentlich 3 Stunden, wurde das erste Halbjahr vorzugsweise der Mineralogie gewidmet, über deren methodische Behandlung nichts weiter bemerkt ist. In der übrigen Zeit wurde die anorganische Chemie nochmals, aber mehr systematisch geordnet, durchgearbeitet, auf die chemischen Theorieen tiefer eingegangen, praktisch wichtige Prozesse erörtert, weitere stöchiometrische Aufgaben gelöst und so auf der in der vorhergehenden Klasse gewonnenen Basis das Verständnis vertieft und der Gesichtskreis erweitert. In Unterprima hat der Verf. kein Lehrbuch benutzt, in Oberprima Rüdorff. Die Schüler haben (in beiden Klassen) ein Heft, in das die wichtigen Thatsachen und Ergebnisse nach vom Verf. gefertigten Vorschriften zu Hause eingetragen und die bei den Versuchen benutzten und in der Schule im Allerleiheft skizzierten Apparate zu Hause eingezeichnet werden. Die Notwendigkeit oder den Vorteil eines solchen Heftes kann Ber. nicht recht einsehen. Gegen selbständige schriftliche Ausarbeitungen hat der Verf. wie im biologischen Unterricht so auch hier Bedenken.

Für *naturhistorische Objekte, Präparate, Modelle u. s. w.* sind die bekannten Firmen (u. a. Brendel-Berlin, Linnaea-Berlin, Schlüter-Halle, Schneider-Leipzig, Krantz-Bonn) von früher her bekannt; von Zeit zu Zeit werden neue Kataloge herausgegeben, namentlich in Präparaten wird eben viel geleistet. Empfehlen möchte Ber. die in diesen Jb. noch nicht genannten künstlichen Krystalle von Goldbach in Heidelberg. Sie vermitteln in erwünschter Weise den Übergang von den immerhin nur selten ganz deutlichen und dabei teueren natürlichen Krystallen zu den Modellen; nach brieflicher Mitteilung Goldbachs liefert er diese Krystalle für viele der namhafteren Mineralhandlungen. — Auf dem deutsch-österreichi-

schen **Mittelschultag** in Wien, März 1891, verhandelte auf Anregung Hinterwaldners ein eigens eingesetztes Subkomitee über die Frage eines planmäfsig organisierten Tauschverkehrs der in Österreich vorkommenden Naturobjekte. Beschlüsse sind dem Ber. noch nicht bekannt geworden.

Auf rein wissenschaftliche Werke ist im Folgenden nicht eingegangen worden.

2. Botanik.

Über den botanischen Anfangsunterricht in Sexta schrieb ausführlich Bischoff. Als Ausgangspunkt des Unterrichts will er nicht sogleich die ganze Pflanze wählen, eine Ansicht, die die neue bayerische Schulordnung für Gymnasien sowie W. B. Schmidt teilen. Der Schüler soll vielmehr in den ersten Stunden mit den wichtigsten Formen der Blätter bekannt gemacht werden; die Begründung wird wohl nicht viele Kollegen überzeugen. Sein Verfahren — Hand in Hand geht das Zeichnen — beschreibt er anschaulich und eingehend, es ist aber für den botanischen Unterricht zu umständlich. Nachdem der Blattkursus, dessen Stundenzahl nicht angegeben wird, vorbei ist, geht Bischoff sofort (!) zur Behandlung ganzer Pflanzen über. Er zählt die Species auf und macht klar, welches Mafs von Kenntnissen als Ziel des Sexta-Unterrichts zu erstreben sei, zugleich die allmähliche Erweiterung des Gesichtskreises der Schüler bei jeder neuen Pflanze im Auge habend. — Ein Lehrbuch findet er auf der ersten Stufe entbehrlich.

Nach H. Voigt mufs der botanische Unterricht in Sexta mit der Besprechung der dem Schüler zunächst liegenden und bekanntesten Pflanzen, der Gartenpflanzen, anfangen. „Da aber zu Anfang des Sommerhalbjahrs häufig noch keine geeigneten Pflanzen zu finden sind, so empfiehlt es sich, an einer Topfblume, z. B. der Fuchsie (!), die Hauptglieder derselben zu erläutern und dabei zugleich auf ihre Lebensfunktionen hinzuweisen," u. a. auch auf Atmung im Sinne von Assimilation (?). Nun beginnt sogleich die Besprechung zweier gleichzeitig vorliegender Pflanzen, auf welches Verfahren der Verf. grofses Gewicht legt und das er eingehend zu begründen sucht. Als erste Pflanzen wählt er zwei Zwiebelpflanzen und giebt die Beschreibung in der Art, dafs die gemeinsamen Merkmale zusammen- und die Unterscheidungsmerkmale gegenübergestellt werden, z. B.

1. Die Gartentulpe, Tulipa Gesneriana und 2. das Schneeglöckchen, Galanthus nivalis

— — — — — —

Nur eine Blüte an der Spitze des Schaftes,

bei 1. aufrecht, bei 2. herabhängend, von einer zweikieligen Scheide gestützt.

u. s. w.

In dieser Weise will er auch die Beschreibung im Lehrbuche ausgeführt wissen, es sollen hier die Ähnlichkeiten der Pflanzen ebenso schnell

und leicht zu übersehen sein, wie in der Natur. Nach einer Erläuterung der Hauptorgane der Pflanzen besteht die nächste Aufgabe des Lehrers dann darin, aus den Blüten beider Pflanzen den bezeichnenden Gruppennamen abzuleiten, hier „Dreizahlblütige“. Zur Erweiterung dieser Gruppe wird als zweites Pflanzenpaar die Garten-Hyacinthe und das Maiglöckchen durchgenommen. Verf. nennt 22 in Sexta zu behandelnde Pflanzen, die so gewählt sind, dafs je 2, 3 oder 4 zu einer Gattung oder Familie zusammengefafst sind. In Quinta werden die Beschreibungen der Pflanzen kürzer, die Zahl der Pflanzen gröfser: 14 Familien mit 48 Species werden aufgezählt, und für die Kreuzblütler wird die Beschreibung wie oben für Tulpe und Schneeglöckchen gegeben. Auch für Quarta und Untertertia teilt er den fast nur die Systematik (natürl. System) berücksichtigenden Lehrgang im einzelnen mit. Den durch die neuen preufs. Lehrpläne für Untertertia geforderten Unterricht in Anatomie und Physiologie möchte er lieber der Unter- oder Obersekunda zuweisen, weil erst hier die Schüler die zum Verständnis der wichtigsten Lebensprozesse der Pflanzen nötigen chemischen und physikalischen Kenntnisse besitzen.

Dem bereits in Jb. VI, XI 32 besprochenen ersten Teil von Pilling, Lehrgang des botanischen Unterrichts, ist der II. Teil gefolgt. Er steht zur Schulflora von Müller und Pilling, II. Teil, in der Beziehung, dafs er die ausführliche Beschreibung der 64 in der Schulflora abgebildeten Pflanzen giebt. Die Frageform des I. Teiles ist nicht mehr gewählt worden, er bietet vielmehr zusammenhängende Beschreibungen, geordnet nach der Blütezeit der betr. Pflanzen. Auch im II. Teile ist, wie im ersten, vorzugsweise die morphologisch-systematische Seite berücksichtigt, die biologische weniger. Indem die Pflanzen des I. Teiles an passender Stelle hinzugenommen werden, soll durch den II. Teil die Erreichung des Zieles der zweiten Stufe, Quinta der neuen preufs. Lehrpläne: vollständige Kenntnis der äufseren Organe der Blütenpflanzen im Anschlufs an die Beschreibung und Vergleichung verwandter, gleichzeitig vorliegender Arten, möglich gemacht und zugleich die Erreichung des Lehrzieles der dritten Stufe, Quarta, angebahnt werden (S. 63). Auch dieser II. Teil des Pillingschen Lehrganges kann nur ein Buch für Lehrer sein, namentlich für solche, die den Stoff wenig beherrschen. Durch die Abbildungen des zweiten Teiles der Schulflora von Müller und Pilling (erster Teil s. Jb VI, XI 32) kann sich der Lehrer nach den Worten Pillings leicht helfen, „sowohl bei der Zeichnung einzelner charakteristischer Pflanzenteile, als anch durch Nebeneinanderstellen verschiedener Entwicklungsstadien derselben Pflanze“. Diesen Zweck erfüllen sie. Ferner kann der Lehrer auch „den Mangel zur Vergleichung fehlender Arten ersetzen“; hierzu müfsten aber die Bilder in der Hand mehrerer, wenn nicht aller Schüler sein.

Auf Anregung von Pilling hat die Verlagsbuchhandlung von Hofmann in Gera ein *Pflanzenheft* herausgegeben, ein Oktavheftchen mit auf der linken Seite vorgedruckten Bezeichnungen der Hauptpflanzenteile. Der Schüler soll nach der mündlichen Beschreibung einer Pflanze die Haupt-

punkte nach Art eines vorgedruckten Beispiels in die linke Seite des Hefts eintragen; auf die rechte, unbedruckte Seite „können einzelne Pflanzenteile gezeichnet, auch getrocknete Blätter und Blütenteile eingeklebt (das Papier ist aber dafür sehr dünn), oder verwandte Pflanzen nach ihren Unterscheidungsmerkmalen verglichen werden". Nach Pilling leistet das Pflanzenheft bei der Vergleichung „vortreffliche Dienste". Koepert hat unter dem Titel *Natürliches Pflanzensystem* ein ähnliches Heft herausgegeben: 62 leere Quartseiten, in entsprechenden Zwischenräumen die systematischen Hauptabteilungen vorgedruckt, am Schlusse eine Übersicht des natürlichen Systems nach Pokornys Naturgeschichte. Wie aus einem dem Heft lose einliegenden Begleitschreiben hervorgeht, soll der Schüler vermittelst des von Quarta an zu benutzenden vorliegenden Heftes das natürliche Pflanzensystem selbst erarbeiten, indem jede durchgenommene Familie mit den wichtigsten Merkmalen an ihre im System ihr zukommende Stelle eingetragen wird. Die „Hauptbegriffe des natürlichen Systems (Blütenpflanzen, blütenlose Pflanzen, Gymno-, Angiospermen, Mono-, Dikotyledonen) u. s. w." werden als den Schülern klar und geläufig vorausgesetzt, d. h. sie sollen schon vorher erarbeitet sein. Ob nicht gerade durch den systematischen Unterricht von Quarta bis Tertia diese Hauptbegriffe den Schülern erst richtig zur Anschauung kommen? — Über das Selbsterarbeiten eines Systems wird mancher Kollege anderer Ansicht sein.

Hefte in irgend einer Form und verschiedenen Inhalts (Zeichnungen, Diagramme, systematische Übersichten u. s. w.) lassen wohl viele Lehrer neben dem Lehrbuch führen, immer wird die Kontrolle der Hefte durch den Lehrer eine leidige, aber notwendige Sache sein, und es wird schon deshalb über den Inhalt der Hefte der Grundsatz gelten ne quid nimis. Dies gilt auch für die *botanischen Hefte*, die Stelz beschreibt. An seiner Anstalt sind seit Jahren dreierlei Hefte in Gebrauch. Einmal sind es Pflanzenhefte, gewöhnliche Quarthefte, auf deren linke Seite die in den Klassen besprochenen und dann gepreſsten Pflanzen (in jedem Sommer in jeder Klasse 10—15) geklebt werden, auf der entsprechenden rechten Seite werden die vier Ecken zur Angabe der Unterabteilungen des natürlichen Systems, die Mitte zu schematischen Zeichnungen verwendet. Ferner werden Sammelhefte angelegt, die für die auf Ausflügen gesuchten Pflanzen bestimmt sind, zu deren eingehender Besprechung in der Klasse die Zeit mangelt (ein Sammelheft enthält 50—75 Species). Endlich giebt es noch Zusammenstellungshefte. Dahinein kommt die Anordnung der Pflanzennamen nach fortlaufenden Nummern und die Zusammenstellung nach dem natürlichen System. Da die Hefte als wesentliches Mittel betrachtet werden, stets auf den behandelten gesamten Stoff zurückgreifen zu können, so ist durch besondere Maſsregeln dafür gesorgt, daſs der Lehrer jederzeit alle Schüler einer Klasse damit versorgen kann. Die Hefte sind eine Verbindung von Herbarium, Zeichenheft und Systemheft. — Die Ansichten über Notwendigkeit und Umfang eines

Schüler-Herbariums gehen auseinander, manche Lehrer verlangen

die Anlage, manche empfehlen sie blofs, andere thun auch das kaum. In den diesjährigen Schriften wird die Frage mehrfach erörtert, so von Lahm (die Mehrzahl der einheimischen Pflanzen soll — auf Exkursionen — gesammelt und eingelegt werden), Paeprer, Pfisner, Reichenbach, Stelz, H. Voigt. Über *pflanzenbiologische Schulsammlungen* schrieb Schleichert in sehr beachtenswerter Weise.

Einstimmigkeit herrscht dagegen über die hohe Bedeutung des *Zeichnens*, namentlich im botanischen Unterricht; über die Verwendung des Zeichnens finden sich vielfache und zum Teil ausführliche Angaben bei den genannten Autoren sowie bei Esser. Ebenso wird der Wert der *Exkursionen* und des *Unterrichts im Freien* überall betont sowohl für Botanik als auch für Zoologie, Mineralogie und Geologie. Aufser zu Sammelzwecken dienen die Exkursionen in Botanik und Zoologie ganz besonders zur Beobachtung der lebenden Natur, zur Beobachtung der Beziehungen der Lebewesen zu einander und zu ihrer Umgebung, zur Anschauung von Lebensgemeinschaften. An kleineren Orten wird sich kein Hindernis für sie finden, in gröfseren Städten sind sie leider nur in beschränktem Mafse ausführbar. Meistens werden sie zugleich zum Unterricht im Freien benutzt werden. Weidenmüller trennt beides. Als Unterricht im Freien bezeichnet er denjenigen, „der innerhalb einer lehrplanmäfsigen Stunde im Freien erteilt wird und für alle Schüler der betr. Klasse verbindlich ist. Die Stunde hat die Demonstration einer engbegrenzten Gruppe von Anschauungsgegenständen zum Zweck, allenfalls auch die Einsammlung von Naturkörpern, die für den späteren Unterricht verwendet werden sollen". Weidenmüller giebt als Beispiel die Demonstration von Blattformen der Waldbäume in Sexta oder Quinta. Weitere Schulausflüge macht W. an schulfreien Nachmittagen, die Schüler sind nicht zur Teilnahme verpflichtet. Pfisner will die Exkursionen nur auf schulfreie Nachmittage legen. Ber. bemerkt, dafs die Verwendung schulfreier Zeit zu Exkursionen für Lehrer und Schüler wohl nicht obligatorisch sein kann. Da aber in sehr vielen Fällen die lehrplanmäfsigen Stunden zu den doch durchaus nötigen Ausflügen nicht ausreichen, so ist die Frage, wo die Zeit dafür hergenommen werden soll, noch offen. Im Grofsh. Hessen werden laut Anordnung der oberen Schulbehörde in jedem Monat Klassenspaziergänge gemacht, meist an einem nicht schulfreien Nachmittage. Diese Zeit hat Ber. schon oft zu naturwissenschaftlichen Ausflügen verwendet. — Das Halten von Unterrichtsstunden im Freien, im Weidenmüllerschen Sinne, ist an kleineren Orten immer ausführbar, in gröfseren Städten ist dafür der Schulgarten so recht am Platze.

Der dringende Wunsch nach *Schulgärten* wird auch häufig bei der Frage nach der Beschaffung der Pflanzen für den Unterricht ausgesprochen. Namentlich ist ein Schulgarten für die Anstalten in gröfseren Städten Bedürfnis, die in kleineren Orten sind in dieser Beziehung ja besser daran; hier holen einige oder mehrere Schüler die nötigen Exemplare. Man vergleiche u. a. Esser, Paeprer, Reichenbach, Stelz, H. Voigt. Erb

beschreibt ausführlich den Schulgarten des Realgymnasiums und der Realschule zu Giefsen. Er ist durchschnittlich 18 m breit und 87 m lang, liegt an der Nordostseite des Schulgebäudes und erstreckt sich in der Richtung von SO. nach NW. Die genaue Einrichtung mufs im Original nachgelesen werden, wo auch ein Plan beiliegt. Es finden sich in dem 1891/92 angelegten Garten kleine Bestände von Laubhölzern, Nadelhölzern, schatten- und lichtliebenden Pflanzen, Gebirgspflanzen u. s. w. Auch Lebensgemeinschaften fehlen nicht, denn in der Mitte des Gartens befindet sich ein kleiner Teich, der mit Schildkröten, Krebsen, Fischen, Tritonen u. s. w. bevölkert ist und die in der Umgegend von Giefsen vorkommenden Wasserpflanzen enthält. Im Garten stehen auch meteorol. Instrumente; Volièren und Terrarien sollen noch Aufstellung finden. Sehr wesentlich ist eine gedeckte, 24 qkm Bodenfläche haltende Halle am einen Ende des Gartens, die im Innern Wandtafel und Schulbänke hat und als Unterrichtsraum dient, namentlich bei schlechter Witterung. „Der Wert des Gartens, äufsert sich Erb, liegt einmal darin, dafs er als Pflanzengarten die im Unterricht nötigen Pflanzen liefert, ohne dafs die Schüler Gefahr laufen, mit Flur- und Waldhütern beim Botanisieren in Konflikt zu geraten. Sodann bietet er dem Schüler ein geordnetes Beobachtungsfeld zum Studium der Pflanzenwelt in allen Entwicklungsstadien und der vorzüglichsten biologischen Verhältnisse der Pflanzen. Er giebt ferner die beste Gelegenheit zur Beobachtung gewisser Tiere und bietet so eine wesentliche Ergänzung des zoologischen Unterrichts im Wintersemester, zu dem er überdies schon lebendes Material geliefert hat. Ein wesentlicher Vorzug ist weiter die Möglichkeit, den Unterricht im Freien abhalten zu können, unabhängig von der Witterung. Dabei hat man stets frisches Material zur Hand und die Schwierigkeiten der Beobachtung an halbverwelkten Exemplaren fallen weg. Aufserdem hat der Schüler in seinen Mufsestunden Gelegenheit zu nützlicher, gesunder Beschäftigung im Freien. Zum Schlusse mögen noch die meteorologischen Beobachtungen hervorgehoben werden." — Über die Benutzung des Gartens durch die Schüler aufserhalb der Lehrstunden sowie über die erziehliche Bedeutung des Gartens verbreitet sich Erb ebenfalls.

An diese Stelle gehört auch das Buch von Esser, *Das Pflanzenmaterial für den botanischen Unterricht.* In seinem ersten Teile wird eine Anleitung zur Beschaffung, Anzucht und Kultur der beim botanischen Unterricht in Frage kommenden Pflanzen (Phanerogamen und Kryptogamen) gegeben. Die Vorsteher von Schulgärten können diesen Teil zur Orientierung benutzen, dem Verf. sind die Erfahrungen seiner früheren praktisch-gärtnerischen Thätigkeit zu statten gekommen. Der zweite Teil giebt von 179 alphabetisch geordneten Phanerogamen die jeweilig wahrzunehmenden oder experimentell auszuführenden biologischen Beobachtungen an. Bei den einzelnen Species wird auf verbreitete Abbildungen und auf die weitere Litteratur verwiesen; auch werden die Teile genannt, die sich am besten zum Zeichnen durch die Schüler eignen. Nebst einigen all-

gemeinen Vorbemerkungen über Mikroskopieren und Zeichnen mikroskopischer Objekte durch die Schüler enthält der dritte Abschnitt Beobachtungen an den Kryptogamen, wobei auf die Herstellung geeigneter Dauerobjekte besondere Rücksicht genommen ist. Bei den Spaltpilzen sind auch Kulturmethoden u. s. w. erwähnt. Die Anordnung ist systematisch. Auch im vierten Abschnitt, anatomische und physiologische Beobachtungen, ist im ersten Teil, der Anatomie, ein Hauptgewicht auf die Herstellung geeigneter Präparate gelegt worden, im zweiten Teil, der Physiologie, finden sich die wichtigsten physiologischen Versuche beschrieben. Wie im ganzen Buche, so ist auch hier stets der neueste Standpunkt der Wissenschaft berücksichtigt. Wie mannigfach die reichhaltige, bis ins einzelne gehende und doch übersichtliche Arbeit, gewissermafsen ein Praktikum für den botanischen Unterricht, benutzt werden kann und hoffentlich auch wird, leuchtet ohne weiteres ein. — Für ein *Aquarium* geeignete Pflanzen werden von Rofsmäfsler-Hermes aufgezählt.

Eine zusammenhängende Darstellung der *biologisch-morphologisch-physiologischen Verhältnisse* sowohl der einzelnen Pflanzenorgane als auch der Pflanze als Ganzes und ihrer Beziehung zur Umgebung bietet Kirchner in einer besonderen Abhandlung; die Weiden sind aber nicht windblütig, wie der Verf. S. 38 sagt, sondern insektenblütig. Den Aufsatz Aderholds hat Ber. nicht zu Gesicht bekommen.

Von neu erschienenen *Lehrbüchern* schliefst sich Stroeses Botanik, 2. Heft, Oberstufe, eng an das 1. Heft an (s. Jb. VI, XI 37), auf das stets zurückgegriffen wird, gleich diesem eine wohldurchdachte, originelle Arbeit. Die Aufgaben der einzelnen Klassen, wie sie Verf. in seinem Begleitwort dargelegt hat, sind durch die neuen preufs. Lehrpläne etwas verschoben worden, so dafs das vorliegende Heft schon in Quarta, nicht erst in Untertertia, wie es der Verf. wohl vorgesehen hatte, zu benutzen ist. Es zerfällt in 9 Hauptabschnitte. Von diesen enthalten I, III, IV, V die Systematik der Phanerogamen (natürl. System) und zwar sowohl einzelne Arten wie auch Verwandtschaftsgruppen. An manchen Stellen, namentlich in Abschnitt V: repetitorische und ergänzende Übersicht der Dikotylen, scheint dem Ber. des Stoffes für die Schule zu viel und die systematische Gliederung zu eingehend durchgeführt. Auch hätte er den Wunsch, dafs die deutschen Namen der Familien und Ordnungen berücksichtigt würden; Verf. möchte sein Buch doch auch in lateinlosen Schulen gebraucht sehen. In den genannten Abschnitten, wo sich auch die wichtigsten ausländischen Kulturpflanzen finden, ist die äufsere Darstellung ähnlich wie in den entsprechenden Abschnitten von Heft 1. Die Biologie wird überall gebührend berücksichtigt. Abschnitt II: die Werkzeuge (Organe) der Pflanzen und ihre Verrichtungen giebt einen guten morphologisch-biologischen Überblick. Abschnitt VI: die geograph. Verbreitung der Pflanzen, zerfällt in die Paragraphen Wald, Gebüsch und Gesträuch, Grasflur, Flora der Gewässer, Florengebiete Europas, Pflanzenwelt der übrigen Erdteile. Abschnitt VII behandelt Vertreter der Kryptogamen und im

weiligen Anschlufs an diese die Hauptsachen der Zellenlehre. Warum
hlen in diesem Abschnitt alle Abbildungen? In Abschnitt VIII kommen
e Kryptogamen zum Abschlufs (Familien, Gattungen und Arten); manch-
al wird auch hier (z. B. bei den Laubmoosen) etwas viel Stoff geboten.
bschnitt IX: der innere Bau und die Lebenserscheinungen der Samen-
lanzen ergänzt Abschnitt II in anatomisch-physiologischer Hinsicht. —
em Urteil Loews (Jb. VI, XI 38), dafs ein methodischer Leitfaden wie
r vorliegende von anderen Lehrern nur dann ohne das Bewufstsein der
essel und ohne Widerwillen angenommen werde, wenn der betreffende
ehrer diese Fessel als willkommenen Halt für die eigene schwankende
d noch nicht ausgereifte Lehrpraxis benutzt, möchte Ber. beistimmen
d es noch dahin erweitern, dafs im allgemeinen diejenigen Lehrer
ethod. Leitfäden fremder Verfasser bevorzugen, die überhaupt noch nicht
nge oder noch nicht zu wiederholten Malen in den einzelnen Klassen
terrichten, dafs dagegen ältere Lehrer oder solche, die dasselbe Fach
hon in derselben Klasse mehrfach behandelt haben, lieber systema-
che Leitfäden oder methodische Leitfäden mit nur ungefährer Gliede-
ng des Stoffes benutzen, die ihrem eigenen methodischen Gange freieren
ielraum lassen.

Die Anordnung des Stoffes in Sprockhoffs *Kleiner Botanik* weicht
n der anderer Leitfäden ab. Im ersten Abschnitt: die wichtigsten Kul-
rpflanzen und ihre Feinde, bespricht der Verf. die Gruppen Obstbäume
d Obststräucher, Gemüsepflanzen, angebaute Feldpflanzen, Waldbäume,
sländische Kulturpflanzen, Zierpflanzen, Arzneipflanzen, Giftpflanzen, und
handelt von jeder Gruppe, die beiden letzten ausgenommen, etliche Ver-
ter ausführlich, z. B. bei der ersten Gruppe Apfelbaum, Kirschbaum,
einstock. Bei den Vertretern geht er auf manche andere Dinge ein,
sonders auf die Feinde in der Insektenwelt; hierin liegt die Stärke des
chleins Bei den einheimischen Kulturpflanzen nennt er bei den Ver-
tern auch die Verwandten und das Hauptmerkmal der Verwandtschafts-
uppe. Der zweite Abschnitt betrachtet die verbreitetsten wildwachsen-
n Pflanzen nach ihren Standorten in Gruppen und Einzelbildern, z. B.
Wegen und Hecken: Schlüsselblume, wohlriechendes Veilchen, Hecken-
se. Der dritte Abschnitt: Gliederung, Bau und Leben der Pflanzen,
; ganz elementar. Der vierte Abschnitt enthält Bestimmungstabellen der
chtigsten Familien, Gattungen und Arten der Blütenpflanzen nach
rt der Floren. — Das Buch will kein methodischer Leitfaden sein;
r welche Anstalten es bestimmt ist, wird nicht gesagt; ob es ein
aktisches Schulbuch ist, erscheint dem Ber. zweifelhaft. — Petzolds
*laterialien zum Unterricht in der Anatomie und Physiologie der
flanzen* sind bereits, obwohl erst Ostern 1892 erschienen, im vorigen
. besprochen.

In neuen Auflagen liegen vor: Baenitz, *Leitfaden*, 6. Aufl. und
ossidlo, *Leitfaden*, 3. Aufl. In beiden Büchern ist der biologische
eil vermehrt worden; bei Baenitz sind u. a. hinzugekommen die fleisch-

verdauenden Pflanzen, die Symbiose, die Schmarotzerpflanzen, die Bakterien. Wossidlo hat namentlich die Blütenbiologie erweitert.

Neu aufgelegt ist auch die sehr brauchbare *Schulflora von Deutschland*, II. Teil, Gefäfspflanzen, von Wünsche, 6. Aufl. Die neuerschienene *Schulflora* von Schade ist ein Bestimmungsbuch der in Nord- und Mitteldeutschland vorkommenden Gattungen der Gefäfspflanzen und ihrer wichtigsten Arten einschliefslich der gewöhnlichen Zierpflanzen. Es besteht aus einer grofsen Anzahl von Tabellen, die zur Gattung führen, und aus einem alphabetischen Verzeichnis der Gattungen mit den häufigsten Arten (ca. 1500). Ist also die Gattung gefunden, so mufs man in diesem Verzeichnis nachsehen. In der Einrichtung der Tabellen liegt der Schwerpunkt des Buches, das von Fleifs und Selbständigkeit Zeugnis giebt. Da es dem Ber. im Herbste zuging, so hat er die praktische Brauchbarkeit noch nicht erproben können. Durch die eingehende Pflanzenbetrachtung, zu der das Buch anleitet, will es gründliche Pflanzenkenntnis und einen klaren Überblick über die Gesamtheit erreichen. — Mehrere dem Ber. zugegangene *Spezialfloren* finden sich im Schriftenverzeichnis. Verschiedene für die Schule bearbeitete *Pilzwerke* hat Kahle besprochen. In diesem Jahresbericht noch nicht erwähnt ist Studer, die wichtigsten *Speisepilze*, mit elf, durchweg guten Abbildungen.

Von Tafelwerken ist Müller und Pilling, *Deutsche Schulflora*, II. Teil, bereits oben erwähnt worden; das lobende Urteil über den I. Teil (Jb.VI, XI 32) kann auch auf den II. Teil ausgedehnt werden.

In der dritten Auflage liegen die längst rühmlich bekannten *Ausländischen Kulturpflanzen* von Zippel und Bollmann vor, zunächst die I. Abteilung. Die 22 Tafeln sind zu einem Atlas zusammengefafst, der Text, ein Buch für sich, ist zum Teil neu bearbeitet worden und liefert aufser für die Botanik auch für die Handelsgeographie ein sehr reiches Material. Abgebildet sind Kaffeebaum, Theestrauch, Baumwolle, Tabak, Zimtbaum, schwarzer Pfeffer, Nelkenpfeffer, Gewürznelkenbaum, Ingwer, Muskatnufsbaum, Lorbeer, Limone, Mandelbaum, Zuckerrohr, Vanille, Kakaobaum, Hirse, Reis, Maniokstrauch, Kautschukbaum, Guttaperchabaum, Mahagonibaum, Fieberrindenbaum. Gegen die früheren Auflagen unterscheiden sich die Tafeln durch den schwarzen Grund und dadurch, dafs mit einer Ausnahme auf jeder Tafel nur eine Pflanze abgebildet ist. Die 1892 erschienenen von Jung in Darmstadt herausgegebenen *Wandtafeln* sind bereits in Jb.IV, XI 61 ausführlich besprochen.

Die *Wandtafeln zur Systematik, Morphologie und Biologie der Pflanzen*, von Prof. Peter in Göttingen, sind ein neues Unternehmen. Dem Ber. liegt die erste Lieferung vor, je eine Tafel zur Familie Cucurbitaceae und Violaceae. Die erste enthält Blüten von Cucurbita Pepo und die Frucht von Cyclanthera explodens; die zweite Blüten und Blütenteile, Frucht und Grundrifs der Blüte von Viola tricolor; die Objekte sind in Zeichnung und Farbe künstlerisch und naturgetreu wiedergegeben. Die

Gröfse der Figuren (Format der Tafeln 90 × 70 cm) ist so bemessen, dafs auch in einem grofsen Klassenzimmer von allen Plätzen die Einzelheiten deutlich gesehen werden können. Das ganze Werk ist auf etwa 100 Tafeln berechnet, deren jede im allgemeinen einer Familie entspricht, und für Hochschulen und Gymnasien u. s. w. bestimmt. Aufser Blüten und Früchten sollen die Abbildungen auch morphologisch wichtige andere Pflanzenteile und solche Pflanzen und Pflanzenorgane, die biologisch von hervorragendem Interesse sind, darstellen. Die Tafeln werden auch einzeln abgegeben, ein Umstand, der für höhere Schulen sehr wichtig ist, denn jede Anstalt kann sich gerade diejenigen Tafeln heraussuchen, die für ihre Zwecke passen, und braucht nicht neben vielen zweckmäfsigen auch manche aus irgend einem Grunde leicht entbehrliche mitanzuschaffen, wie es sonst bei Tafelwerken, die nur in ganzen Folgen abgegeben werden, oft vorkommt.

3. Zoologie und Anthropologie.

Über Lehrverfahren und Stoffverteilung im zoologischen Unterricht sind bereits in Abschnitt 1 mehrere Abhandlungen genannt worden, vor allem die Arbeit Reichenbachs. Pfisner will im zoologischen Anfangsunterricht zunächst einen kurzen und nicht ins Detail gehenden Überblick über die Hauptteile des menschlichen Körpers geben, dann zur vorläufigen Orientierung die Bezeichnungen Wirbeltiere, Säugetiere, Vögel, Kriechtiere, Lurche, Fische und vielleicht auch noch Insekten, Weichtiere (Schnecken), Würmer einer kurzen Besprechung unterwerfen, wobei man sich begnügt, wenn einige augenfällige, gleichgültig ob Form oder biologische Verhältnisse betreffende Unterschiede festgestellt sind. Dann kommt die Behandlung der Säugetiere, entsprechend der neuen Lehrordnung für bayer. Gymnasien, an die Reihe, die am besten ein anthropoider Affe eröffnet. In die Besprechung mufs eine eingehende Belehrung über den Bau des Gebisses und der Gliedmafsen beim Menschen und beim Affen eingewoben werden, damit sich im Schüler die Erkenntnis bilde, diese Organe seien beim Affen für Nahrungseinnahme und -Beschaffung zweckmäfsig eingerichtet. Nach Verallgemeinerung dieses Satzes für alle Tiere, die man als Affen bezeichnet, und nach einigen ergänzenden Bemerkungen zu dieser Tiergruppe betrachtet der weitere Unterricht die Abänderung jener Organe bei dem Bären, dem Wolfe (oder Fuchse), der Wild- (oder Haus-)Katze. „Nunmehr dürfte es am Platze sein, den Begriff der Ordnung zu fixieren als eine Gruppe von Tieren mit gleicher Lebensweise, letztere besonders ausgedrückt im Bau des Gebisses und der Gliedmafsen, daher diese die wichtigsten Ordnungscharaktere (Ord. der Raubtiere, Affen).“ Es folgt dann durch die Schüler eine Aufzählung von weiteren ihnen bekannten Raubtieren, kurze diagnostische und biologische Bemerkungen werden zugefügt. „Mit Rücksicht auf die Verhältnisse des Fufsbaues reihen wir den Zehengängern am besten die Spitzengänger (Huftiere) an

und knüpfen unsere Erörterung an die Einzelbilder Pferd, Kuh (oder Ziege), Reh (oder Hirsch), Wild- (oder Haus-)Schwein, Elefant." Dann folgt durch die Schüler eine Aufzählung der ihnen bekannten Huftiere und eine Gruppierung derselben. Nun werden Maulwurf und Igel ausführlich besprochen, beim Maulwurf darauf hingewiesen, wie mit der Abänderung eines Organs die Abänderung der übrigen Hand in Hand gegangen ist und sämtliche Organe dem Leben unter der Erde angepafst sind. „Und um das Gesetz, dafs Aufenthalt, Lebensweise und organische Einrichtung einander vollkommen entsprechen, den Schülern noch eindringlicher vor Augen zu führen, möchten wir zum unmittelbaren Anschlufs aus der Ordnung der Nagetiere den Biber (vollkommene Anpassung an das Leben im Wasser) und das Eichhörnchen (Anpassung an das Leben auf den Bäumen) einer gerade nach dieser Seite hin gerichteten Betrachtung empfehlen, der sich dann eine Aufzählung anderer bekannter Nager nebst kurzen Bemerkungen anreiht. Der Nestbau des Eichhörnchens giebt auch Veranlassung zur Unterredung über den Bau von Nestern, über Lager und Sorge für die Jungen, blind und sehend geborene Jungen bei den Säugetieren." — Der Unterricht in der folgenden Klasse bringt nach kurzer Repetition, vornehmlich der systematischen Begriffe, diejenigen Formen der Säugetiere zur Anschauung, welche Übergänge zu anderen Klassen zeigen. An der Hand der Einzelbetrachtungen, Seehund und Wal, wird der Übergang zu den Fischen, an der Fledermaus der zu den Vögeln erwiesen. Ferner kommen auch Übergangsformen in den einzelnen Ordnungen zur Besprechung, z. B. die Beuteltiere. Dann geht der Unterricht zur Betrachtung der Vögel über. An der Hand eines gröfseren Skeletts wird untersucht, welche Unterschiede der Körper des Vogels von dem der Säugetiere zeigt. Es wird hervorgehoben, dafs bei den Vögeln ebenso wie bei den Säugetieren die Lebensweise als ordnendes Moment gilt, dafs demnach der Bau von Schnabel, Flügel, Bein als hauptsächlichste Ordnungscharaktere in Betracht kommen. Der Raum verbietet, die weiteren Ausführungen des Verfassers wiederzugeben; man wird aber nach dem Gebotenen sehen können, wie er das Ziel des Unterrichts zu erreichen sucht, das er an anderer Stelle so definiert: „Der Schüler soll begreifen lernen, dafs bei jedem Tiere die einzelnen Teile zweckentsprechend eingerichtet sind und in ihrem Zusammenwirken ein harmonisches Ganzes bilden, — für den geeignetsten Weg zu diesem Ziele halte ich den der Vergleichung, wobei erst die Abänderung einzelner Organe für die neue Funktion, dann die Abänderung gröfserer Organgruppen betrachtet wird." — In der nächsten Klasse kommen neben den Vögeln noch Reptilien und Amphibien, in der folgenden Fische und Wirbellose, natürlich nur in Einzelbildern, zur Behandlung. Auch Vorschläge für „abgekürzte Lehrgänge" finden sich. — In einer Abwehr verwahrt sich Pfisner gegen den von Westermeier gemachten Vorwurf, „als ob er die Transmutationstheorie als die höchste Stufe des jetzigen menschlichen Naturerkennens anpreisen wolle", worauf Westermeier in einer Erwiderung diesen Verdacht zurücknimmt.

Pischek will ebenfalls schon auf der untersten Stufe des Unterrichts den Zusammenhang von Körperform und Lebensweise, die Anpassung der Tiere an ihren Aufenthaltsort u. s. w. betont wissen.

Ein Aufsatz *Über den zoologischen Unterricht in den deutschen Gymnasien*, den **Götte**, Professor der Zoologie in Strafsburg, in der Beilage zur Münchener Allgemeinen Zeitung, Dezember 1890, veröffentlicht hat, ist durch Abdruck im PA. 1892 erst zur allgemeineren Kenntnis der Fachgenossen gelangt. Bei der Besprechung der Entgegnungen, die Göttes Ausführungen gefunden haben (schon dem Jahre 1893 angehörig), wird sich Gelegenheit finden, auf diese selbst zurückzukommen.

Wie in der Botanik, so wird auch in der Zoologie die Bedeutung des Zeichnens überall hervorgehoben, aber auch die gröfsere Schwierigkeit der Ausführung betont. Manchem Lehrer werden in dieser Beziehung die in 2. Aufl. vorliegenden *Zeichnungen* von **Spitz** (die 1. Aufl. erwähnt in Jb. IV, XI 94) willkommen sein. Sie sollen ihm das Was und Wie der Tafelzeichnungen angeben. Diese entstehen im Anschlufs an das Objekt vor den Augen der Schüler und werden von letzteren nachgezeichnet. Ber. glaubt, dafs die Hefte ihren Zweck vollkommen erfüllen. Obwohl nur für den Lehrer bestimmt, könnten sie auch in der Hand der Schüler von grofsem Nutzen sein und als ein einfacher, aber guter Bilder-Leitfaden angesehen werden. In einer Einleitung verbreitet sich der Verf. über Wert und Methode des naturgeschichtlichen Zeichnens.

Der *Leitfaden* von **Graber** sieht in der 2. Aufl. ganz anders aus, als die Jb. IIIB 327 besprochene 1. Aufl. Der leider schon (1891) verstorbene Verf. hat sie noch im Manuskript vollenden können, einige Kürzungen und die Revision des Ganzen hat **Mik** in Wien besorgt. Von Veränderungen der vorliegenden Auflage gegen die erste ist vor allem zu erwähnen, dafs die kolorierten Abbildungen, eine Besonderheit des Graberschen Leitfadens, im Texte weggefallen und zu einem besonderen, für sich gehefteten, aber dem Buche als integrierender Bestandteil beiliegenden Atlas vereinigt sind, immer mit Verweisung auf die entsprechende Seite des Buches. Der Atlas enthält aufser diesen Abbildungen (14 Tafeln), von denen einige gegen früher etwas verändert, einige neu sind, noch vier kolorierte Bilder aus dem Aquarium zu Neapel, die dem Schüler einen Einblick in das bunte Leben der Meeresbewohner geben sollen. Diese Tafeln sind, was Reichhaltigkeit des Inhalts und technische Ausführung betrifft, musterhaft zu nennen, namentlich wenn man den billigen Preis des ganzen Leitfadens ins Auge fafst. Bei den Textabbildungen des Leitfadens fehlen gegen die erste Auflage viele Habitusbilder, „da sie von der Unterstufe her als bekannt vorausgesetzt werden und ein Blick auf das natürliche Objekt oder auf eine gute Tafelabbildung dem Gedächtnisse hinreichend zu Hilfe kommt.“ — Die Einrichtung und der Ton des Leitfadens sind bis auf kleine Veränderungen dieselben geblieben. Eine Einleitung enthält das Wesen des Organismus und der Organismen, chemische

Zusammensetzung der Organismen, Stoffwechsel und tierische Wärme, Elementarorgane und Lebenssubstanz. Diese Kapitel waren in der ersten Auflage mit dem nun folgenden I. Teil: Organismus des Menschen, vereinigt. Hier kommt jetzt nur der menschliche Körper in Betracht; die in der 1. Aufl. als besonderer Abschnitt enthaltene Diätetik wird jetzt bei den einzelnen Organsystemen eingefügt. Der II. Teil: Systematische Zoologie, enthält zunächst ein gegen die 1. Aufl. umgearbeitetes Kapitel: Bedeutung des Systems, in dem auch das Wesentliche der Entwicklungstheorie, jedoch mit Betonung des Thatsächlichen und strenger Ausscheidung des Hypothetischen gegeben wird, ein im ganzen Buche festgehaltener Standpunkt; man vergleiche z. B. das in beiden Auflagen über Pferd Gesagte. Überall wird die Anpassung des Baus an die Funktion hervorgehoben, desgleichen die geographische Verbreitung der Tiere. Bei den niederen Tieren ist einiges (z. B. Manteltiere) neu hinzugekommen oder (z. B. Molluskoiden, Hohltiere) erweitert worden, zum Teil wohl deshalb, weil jetzt durch die vier Bilder des Atlas klare Anschauungsobjekte geboten werden. — Getreu früher ausgesprochenen Grundsätzen geht der Verf. immer von einer Einzelform aus, die Zahl der Species ist beschränkt, diagnostische Merkmale der Hauptgruppen finden sich nur in einer seither fehlenden Übersicht am Schlusse des Buches. Der Leitfaden ist für obere Klassen bestimmt. Auch hier mufs der Lehrer mit sachkündiger Hand Auswahl treffen, denn das Buch giebt viel Stoff. Für den Lehrer selbst aber hat es den hohen Wert, dafs es in klarer und anschaulicher Weise eine wissenschaftliche Einführung in die Zoologie bietet.

Wossidlos *Leitfaden* hat sich in der vierten Auflage nur wenig verändert, die Grundzüge der Tiergeographie und Unterweisungen über die Gesundheitspflege sind hinzugekommen; Veranlassung dazu sind die neuen preufs. Lehrpläne gewesen.

Die gleiche Vermehrung des Stoffes aus gleicher Ursache findet sich in dem neuen einbändigen *Leitfaden* von Bail. Im übrigen sind dessen Einrichtung und Inhalt fast die nämlichen wie in dem seitherigen, in zwei besondere Hefte zerfallenden Leitfaden des Verf., so dafs von einer ausführlichen Besprechung des bekannten und verbreiteten Buches hier abgesehen werden kann. Die Kurse, in die sich der seitherige Leitfaden gliederte, entsprechen mit nur kleinen Veränderungen den Abschnitten des neuen. Für den Verf. wirkte auch bestimmend zur Abfassung des neuen Leitfadens der Umstand mit, „dafs die Benutzung des Buches auf jeder Art unserer höheren Schulen und die stete Übersicht über das Gesamtgebiet erleichtert wird“.

Die *Anthropologie* von Sprockhoff kann, obwohl dem Titel nach auch für höhere Lehranstalten und Lehrerseminare bestimmt, wegen der Fülle des Stoffs (272 S.) nur ein Buch für den Lehrer oder den Gebildeten sein, der sich über diesen Gegenstand genau unterrichten will. Die erste Abteilung betrachtet der Verf. als einen in sich abgeschlossenen

Vorkursus, als die Grundlage, die niemandem fehlen sollte. Er enthält lie eingehende Betrachtung der Hauptteile des menschlichen Körpers [sind ıier wohl Gedichte am Platz, wie Hey, Was ich habe, Hagenbach, Das lämmerlein (Herz), u. a.?; ähnliches wiederholt sich in der Kleinen Botaıik], wobei Erkrankung und Pflege Berücksichtigung finden. Die zweite ıbteilung: Organisation des Körpers und das Wichtigste von den einzelnen)rganen, ergänzt die erste, indem sie „den Zusammenhang der Teile und hrer Wechselwirkung erkennen läfst". Hier kommen auch Menschenrassen ınd Menschengeschlecht als Ganzes zur Behandlung, im letzten Abschnitt ıimmt der Verf. entschieden Stellung gegen den Darwinismus (vergl. hierlber Naturw. Wochenschrift VII 449). Die dritte Abteilung ist eine Dartellung des Wichtigsten aus der Gesundheitslehre, des Notwendigsten von ler Krankenpflege und von der ersten Hilfe in Unglücksfällen; ein Anıang handelt von der Seele und vom Seelenleben. — Das Buch ist von 'irchow durchgesehen worden.

Die Arbeit Breslichs, *Die Hygiene als Teil des naturwissenchaftlichen Unterrichts*, ist bereits im vorigen Jb. ausführlich besprochen 'orden, auch in dem diesjährigen ist auf S. 6 davon die Rede.

Auf die *Somatologie* Ganders (der Verf. steht auf katholischem tandpunkt, verneint entschieden den genetischen Zusammenhang zwischen [ensch und Tier, der sonstige Inhalt erschöpfend, die Darstellung sehr lar) kann als nicht im Berichtsjahr 1892 erschienen hier nicht näher ngegangen werden, desgleichen nicht auf den Aufsatz v. Meyers, *Die erische Eigenwärme und deren Erhaltung*, aus demselben Grunde.

Was Ebenhöch unter dem Titel *Der Mensch* bietet, ist im wesentchen ein zerlegbares Papierphantom nebst einer kurzen Beschreibung des ıenschlichen Körpers; die relative Lage der inneren Organe wird gut eranschaulicht. — Ein Apparat zur Veranschaulichung der *Atmung* Ausströmen von Luft aus der Lunge beim Empordrücken des Zwerchılls und umgekehrt) ist von Meutzner beschrieben worden.

Die in historischer Zeit *ausgestorbenen Tiere* hat Schulz in einer esonderen Abhandlung besprochen, deren Inhalt im Schulunterricht an ıassender Stelle Verwendung finden kann. Dasselbe gilt von Kraepelin, *Brutpflege der Tiere*, und von Braun, *Auf welche Weise infiziert sich ler Mensch mit Parasiten*. A. Voigt ordnet und beschreibt in einer ängeren Arbeit die *Stimmen einer grofsen Zahl Vögel* nach ihrem nelodischen Inhalt und giebt dadurch Anleitung zu deren Studium. Leider ann Ber. die auf gründlichen und langjährigen Beobachtungen ruhende Arbeit nicht beurteilen, da er ganz unmusikalisch ist; der Gegenstand ist nteressant und wenig behandelt. Esser berichtet über die Lösung der *Reblausfrage* durch Veredlung der eingebürgerten europäischen auf ameikanische Sorten und durch Hybridisation der widerstandsfähigen amerianischen Reben mit den bei uns eingebürgerten Sorten. Dröschers *Beiträge zur Biologie des Schweriner Sees* sind auch wertvoll für die Verhältnisse anderer Seen.

Von neuen *Schmetterlingsbüchern* liegt dem Ber. vor: Sträfsle, *Schmetterlingsbuch für Anfänger*, 3. Aufl. Die Einleitung giebt die nötigen praktischen Winke über Sammeln und Zucht der Schmetterlinge und eine Beschreibung ihres Körperbaus. Dann folgen die Beschreibungen von etwa 600 Arten unserer deutschen Grofsschmetterlinge, die ziemlich vollständig aufgezählt werden; die Angabe häufig oder selten hätte bei noch mehr Arten, als es geschehen ist, beigefügt werden können. Die Diagnosen sind zweckentsprechend, die Gattungsnamen dürften durch besonderen Druck hervorzuheben sein; zu loben ist die Berücksichtigung der Trivialnamen. Abgebildet sind auf 16 Tafeln etwa 120 Arten, bei mehreren auch Raupen und Puppen. Es scheint hierbei die praktische Wichtigkeit der Schmetterlinge nicht immer ausschlaggebend gewesen zu sein, denn es fehlen z. B. Frostspanner, Ringelspinner, Goldafter. Die Abbildungen sind meistens gelungen, auszusetzen ist u. a., dafs der Windenschwärmer zwei Rüssel erhalten hat (statt eines an der Spitze gespaltenen), dafs die Grundfarbe beim grofsen Fuchs und die Zeichnung beim blauen Ordensbande verfehlt ist. Im übrigen kann das Buch empfohlen werden.

Das bekannte *Süfswasser-Aquarium* von Rofsmäfsler und Hermes ist in 5. Aufl. erschienen. Die wesentlichste Neuerung ist die Berücksichtigung der im letzten Dezennium eingeführten ausländischen Fische.

Das Verzeichnis der reichhaltigen *Wirbeltiersammlung* des herzogl. Realgymnasiums zu Braunschweig wird von Feist mitgeteilt. In einem Vorwort dazu spricht Steinacker kurz über den Zweck einer solchen Sammlung und hebt hervor, dafs man sie zu bestimmten Stunden den Schülern zu freiem Eintritt öffnen und der beaufsichtigende Fachlehrer dabei auf wifsbegierige Fragen erläuternde Hinweise geben könnte; es würden so die Anschauungen der Schüler vermehrt und immer wieder aufgefrischt. Ber. glaubt mit dem Verf., dafs ein Versuch nach dieser Seite sicher lohnen würde.

Von populären Werken ist in erster Linie Brehms *Tierleben* zu nennen, von dem im Jahre 1892 Band 6, 7, 8 erschienen sind, und von dem jetzt auch eine neue Volksausgabe, besorgt von Schmidtlein, herausgegeben wird. Von zwei neuen Werken liegen dem Ber. die ersten Lieferungen vor, es sind Bommeli, die *Tierwelt*, und das in einem neuen Unternehmen, *Hausschatz des Wissens*, erschienene *Tierreich*, dessen erste Kapitel von Heck und Staby bearbeitet sind. Beide Werke betonen den entwicklungsgeschichtlichen Standpunkt, das letztgenannte beginnt nach einer allgemeinen Einleitung mit den niedersten Tieren.

Von den in diesen Jb. schon mehrfach genannten *Zoologischen Wandtafeln* von Leuckart und Nitzsche sind bis jetzt 99 Tafeln zur Ausgabe gelangt. Im vorigen Jb. war als letzte Tafel 87 erwähnt, dem Ber. ist keine der neuen zu Gesicht gekommen.

Die 1892 erschienenen von Jung in Darmstadt herausgegebenen *Wandtafeln* sind bereits Jb. VI, XI 61 ausführlich besprochen.

42 nützliche Vogelarten, deren Schutz behördlich angeordnet ist, werden t ihren Eiern auf 7 Farbendrucktafeln, herausgegeben von Buscher, beitet von Farwick, in durchweg gelungener, teilweise sehr schöner ührung dargestellt und in einem besonderen Text beschrieben. Für den senunterricht sind die Tafeln (Bildfläche 38 × 25 cm) etwas klein, müfsten schon herumgegeben oder so im Zimmer aufgehängt werden, die Schüler näher an sie herantreten können.

Niepels *Wandbilder des niederen Tierreichs* stellen auf je 1 Tafel lfläche 60 × 56 cm) den Maikäfer, den Seidenspinner, die Honigbiene, Stubenfliege, die Kreuzspinne, den Flufskrebs, die Trichine und den lwurm, für nicht zu grofse Klassenzimmer in genügend vergröfserten, deutlichen Abbildungen dar. Dafs die Farbe manchmal nur an- rnd getroffen ist, schadet nicht viel. Aufser dem Bild des ganzen es finden sich bei den Insekten auch die Entwicklungsstufen, fast bei ı aufserdem noch einzelne wichtige Körperteile abgebildet. Der re Bau ist nicht berücksichtigt. Für eine mehr elementare Behandlung heinen die Tafeln, immer vorausgesetzt, dafs sie das Objekt selbst t ersetzen, ganz geeignet.

Lutz in Stuttgart hat *Neue Wandtafeln* herausgegeben, von denen Ber. die ersten 15 Tafeln vorliegen; es sind im ganzen 30, die nur mmen (25 M) abgegeben werden. Jede Tafel (No. 1—15) enthält chiedene Tiere oder Tiere und Pflanzen oder Pflanzen allein, zwar sind diese derart gruppiert, dafs die auf einer Tafel dar- illten Gegenstände zu einer Lebensgemeinschaft (in ziemlich weitem e genommen) gehören und dies auch auf der Tafel zum Ausdruck mt, oder sie sind so gewählt, dafs sich mehrere an gemeinsamem nort oder Standort vorkommende Arten auf derselben Tafel finden. Tafeln der ersten Art gehört z. B. No. 3: ein Iltis hat ein Huhn tot- ssen, zwei grofse Wiesel, das eine im Sommer-, das andere im Winter- e, sind im Begriff, Eier aus einem unmittelbar über der ersten Gruppe dlichen Taubenschlage zu holen; am Gebälk hängt eine Fledermaus. er findet sich auf derselben Tafel in besonderer Abgrenzung das ett des Huhns, die Speiseröhre mit Kropf und Magen, ein Ei im hschnitt, ein 20 Tage bebrütetes Ei im Durchschnitt. Dafs diese mische Ecke den Gesamteindruck der Tafel hebe, kann Ber. nicht n. Auch No. 15, eine der hübschesten Tafeln, sei kurz beschrieben: inem Eichenstamm sitzt ein Grünspecht vor seinem Nest, das man nnern des Stammes erblickt, oben ist ein Zweig der Sommereiche ch nicht in Verbindung mit dem Stamm) mit Früchten und mit Gallen Eichenblatt-Gallwespe abgebildet, darunter das Insekt selbst; auf den m fliegt ein Hirschkäfer zu, unten am Stamm kriechen Hirschkäfer, en und Puppe fehlen nicht. Tafeln der zweiten Art sind u. a. No. 2: ieereule, Rauchschwalbe, Storch; No. 11: Wiesensalbei (mit Insekten- chtung), Saatwicke. Auf etlichen Tafeln stehen die dargestellten nstände in sehr losem Zusammenhange, z. B. auf No. 1: Honigbiene,

Seidenspinner, Kreuzspinne. — Der Verf. will durch seine Gruppierung „den neuen Anforderungen sowohl der Methode des Naturgeschichtsunterrichts als auch der Naturwissenschaft Rechnung tragen“. Auf den Inhalt aller Tafeln kann hier nicht eingegangen werden. Sie zerfallen in die Abteilungen I. Haus und Hof, No. 1—4; II Garten und Feld, No. 5–10; III. die Wiese, No. 11—13; IV. der Wald. No. 14—15. Der Verf. hat die Tafeln in erster Linie für Volksschulen bestimmt. Die Ausführung kann man durchweg als gelungen bezeichnen. Die Gröfse (Bildfläche 52 × 33 cm) erscheint dem Ber. nicht genügend, u. a. auch deshalb nicht, weil auf den Tafeln verschiedene Gegenstände dargestellt sind und in der Entfernung, in der der gröfsere, etwa bei Tafel 15 der Specht, noch deutlich gesehen werden kann, der kleinere, z. B. bei Tafel 15 die Gallwespe, ganz undeutlich erblickt wird. Das vorhin bei den Tafeln von Buscher-Farwick Gesagte wird auch hier gelten.

4. Mineralogie und Geologie.

Die Bestimmungen der neuen preufsischen Lehrpläne schränken den Betrieb der Mineralogie erheblich ein, von Geologie wird in ihnen gar nicht gesprochen. Kritik ist hieran mehrfach geübt worden, z. B. von Heermann (s. oben). Zu der für das österreichische Untergymnasium erlassenen Ministerialverordnung vom 24. Mai 1892 macht Pischek etliche Bemerkungen. Hinsichtlich der Mineralogie betont er, dafs man von den natürlichen Krystallen auf die Modelle übergehen müsse, dafs die Achsen (natürlich nur auf der unteren Stufe) nicht mit in die Betrachtung zu ziehen seien und dafs auch auf die Gewinnung und Verarbeitung der Mineralien und auf ihre Wichtigkeit in der Industrie und im gewöhnlichen Leben eingegangen werden müsse.

Wossidlo erklärt im Vorwort zu seinen neu erschienenen *Anfangsgründen der Mineralogie* die Bestimmungen der n. preufs. Lehrpläne über die Lehraufgaben der Gymnasien und Realschulen (Besprechung einzelner besonders wichtiger Mineralien und der einfachsten Krystallformen) für ohne weiteres verständlich, die Bestimmungen für die Untersekunda der anderen Reallehranstalten (Elemente der Krystallographie) für „Mifsdeutungen ausgesetzt“. Er meint diese Bestimmung dahin verstehen zu sollen, dafs eine elementare Behandlung des Wissenswertesten aus der Mineralogie gegeben werden müsse und hierbei die Krystallographie zu betonen sei. Er hat sein Buch — auf dem Titel — für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen bestimmt, doch hält er es auch wohl für die erste Unterrichtsstufe — den propädeutischen Kursus — in Realgymnasien und Oberrealschulen geeignet. Im I. Abschnitt entwickelt er an etwa 20 Mineralien die wichtigsten mineralogischen Grundbegriffe, insbesondere die Elemente der Krystallographie; bei diesen Mineralien wird etwa noch die doppelte Anzahl kurz erwähnt. Er geht von der morphologischen Betrachtung der Mineralien selbst aus und leitet daraus

lmählich die wichtigsten Anschauungen über krystallinisches Gefüge, Spalngsverhältnisse und Krystallformen ab, wobei Modelle und andere Anhauungsmittel zu Hilfe genommen werden, „und fügt von den physikachen und chemischen Merkmalen nur das hinzu, was der Schüler selbst m Mineral absehen kann. Eine Ausnahme davon machen nur die nauereu Angaben über das spez. Gewicht, die nur anhangsweise gegebene emische Zusammensetzung, das Vorkommen und die Anwendung". Ber. aubt, diese Ausnahmen enthielten sehr vieles, was der Schüler dem ineral nicht absehen kann. Über die Verbindung des chemischen Unterhts mit dem mineralogischen, wie sie die n. preufs. Lehrpläne verlangen, ebt W. keine Winke, er meint, „mit Hilfe seiner (des Schülers) Kennt der wichtigsten chemischen Erscheinungen, die ihm auf derselben hrstufe, am besten wohl vor den Elementen der Mineralogie, geboten rden, wird er sogar für die chemischen Beziehungen der beschriebenen ineralien, auf denen eine am Schlusse des zweiten Abschnitts gegebene ersicht beruht, einiges Verständnis gewonnen haben". Wenn das im Abschnitt Gebotene auf Gymnasien und Realschulen alles behandelt rd, so bleibt nach der Meinung des Ber. für die Chemie zu wenig Zeit rig. Der II. Abschnitt enthält eine kurze zusammenhängende, übersichthe Zusammenstellung der Krystallographie (die Achsenverhältnisse der steme werden besprochen, die der einzelnen Formen nicht, also keine rameterverhältnisse), der physikalischen Eigenschaften, des chemischen rhaltens der Mineralien, immer mit Beziehung auf die im I. Abschnitt handelten Mineralien, und eine Übersicht dieser nach ihrer chemischen sammensetzung. Der III. Abschnitt: Erdbildung, der sich, wie auch der an des Verf. Leitfaden (s. Jb.V) anlehnt, giebt kurz die Entstehung d Umbildung der Gesteine, Beschreibung der verbreitetsten Gesteine, kanische Erscheinungen, Erdbeben, Entstehung der Gebirge, Erdfortionen. Der Verf. rechnet nicht darauf, dafs dieser Abrifs bei der rze der der Mineralogie in Untersekunda zu widmenden Zeit in der asse und im Zusammenhange durchgenommen werde, er will vielmehr n Schüler nur Gelegenheit geben, die geologischen Anregungen, die er der Betrachtung der Mineralien an zahlreichen Stellen erhalten hat, sich weiter zu verfolgen.

Levin berücksichtigt in seinem *Leitfaden für Chemie* (s. unten), 1 er für den chemischen und mineralogischen Unterricht auf Realulen und für den propädeutischen Kursus auf Realgymnasien und Oberlschulen bestimmt hat, die Mineralogie in der Weise, dafs er an rissen, durch seinen Lehrgang gebotenen Stellen, einzelne Mineralien rähnt und bei etlichen die Krystallform abbildet und benennt; eine entliche Erklärung dieser giebt er nicht, und ohne Erläuterung des rers werden die Schüler von dem im Buche Gebotenen nicht viel en. Von sonstigen mineralogischen Eigenschaften ist aufser der Spaltkeit kaum etwas in Betracht gezogen. In einem besonderen Abschnitt Schlusse werden für jedes Krystallsystem die im Buche erwähnten

verdauenden Pflanzen, die Symbiose, die Schmarotzerpflanzen, die Bakte rien. Wossidlo hat namentlich die Blütenbiologie erweitert.

Neu aufgelegt ist auch die sehr brauchbare *Schulflora von Deutschland*, II. Teil, Gefäfspflanzen, von Wünsche, 6. Aufl. Die neuerschienene *Schulflora* von Schade ist ein Bestimmungsbuch der in Nord- und Mitteldeutschland vorkommenden Gattungen der Gefäfspflanzen und ihrer wichtigsten Arten einschliefslich der gewöhnlichen Zierpflanzen. Es besteht aus einer grofsen Anzahl von Tabellen, die zur Gattung führen, und aus einem alphabetischen Verzeichnis der Gattungen mit den häufigsten Arten (ca. 1500). Ist also die Gattung gefunden, so mufs man in diesem Verzeichnis nachsehen. In der Einrichtung der Tabellen liegt der Schwerpunkt des Buches, das von Fleifs und Selbständigkeit Zeugnis giebt. Da es dem Ber. im Herbste zuging, so hat er die praktische Brauchbarkeit noch nicht erproben können. Durch die eingehende Pflanzenbetrachtung, zu der das Buch anleitet, will es gründliche Pflanzenkenntnis und einen klaren Überblick über die Gesamtheit erreichen. — Mehrere dem Ber. zugegangene *Spezialfloren* finden sich im Schriftenverzeichnis. Verschiedene für die Schule bearbeitete *Pilzwerke* hat Kahle besprochen. In diesem Jahresbericht noch nicht erwähnt ist Studer, die wichtigsten *Speisepilze*, mit elf, durchweg guten Abbildungen.

Von Tafelwerken ist Müller und Pilling, *Deutsche Schulflora*, II. Teil, bereits oben erwähnt worden; das lobende Urteil über den I. Teil (Jb.VI, XI 32) kann auch auf den II. Teil ausgedehnt werden.

In der dritten Auflage liegen die längst rühmlich bekannten *Ausländischen Kulturpflanzen* von Zippel und Bollmann vor, zunächst die I. Abteilung. Die 22 Tafeln sind zu einem Atlas zusammengefafst, der Text, ein Buch für sich, ist zum Teil neu bearbeitet worden und liefert aufser für die Botanik auch für die Handelsgeographie ein sehr reiches Material. Abgebildet sind Kaffeebaum, Theestrauch, Baumwolle, Tabak, Zimtbaum, schwarzer Pfeffer, Nelkenpfeffer, Gewürznelkenbaum, Ingwer, Muskatnufsbaum, Lorbeer, Limone, Mandelbaum, Zuckerrohr, Vanille, Kakaobaum, Hirse, Reis, Maniokstrauch, Kautschukbaum, Guttaperchabaum, Mahagonibaum, Fieberrindenbaum. Gegen die früheren Auflagen unterscheiden sich die Tafeln durch den schwarzen Grund und dadurch, dafs mit einer Ausnahme auf jeder Tafel nur eine Pflanze abgebildet ist. Die 1892 erschienenen von Jung in Darmstadt herausgegebenen *Wandtafeln* sind bereits in Jb.IV, XI 61 ausführlich besprochen.

Die *Wandtafeln zur Systematik, Morphologie und Biologie der Pflanzen*, von Prof. Peter in Göttingen, sind ein neues Unternehmen. Dem Ber. liegt die erste Lieferung vor, je eine Tafel zur Familie Cucurbitaceae und Violaceae. Die erste enthält Blüten von Cucurbita Pepo und die Frucht von Cyclanthera explodens; die zweite Blüten und Blütenteile, Frucht und Grundrifs der Blüte von Viola tricolor; die Objekte sind in Zeichnung und Farbe künstlerisch und naturgetreu wiedergegeben. Die

Gröfse der Figuren (Format der Tafeln 90×70 cm) ist so bemessen, dafs auch in einem grofsen Klassenzimmer von allen Plätzen die Einzelheiten deutlich gesehen werden können. Das ganze Werk ist auf etwa 100 Tafeln berechnet, deren jede im allgemeinen einer Familie entspricht, und für Hochschulen und Gymnasien u. s. w. bestimmt. Aufser Blüten und Früchten sollen die Abbildungen auch morphologisch wichtige andere Pflanzenteile und solche Pflanzen und Pflanzenorgane, die biologisch von hervorragendem Interesse sind, darstellen. Die Tafeln werden auch einzeln abgegeben, ein Umstand, der für höhere Schulen sehr wichtig ist, denn jede Anstalt kann sich gerade diejenigen Tafeln heraussuchen, die für ihre Zwecke passen, und braucht nicht neben vielen zweckmäfsigen auch manche aus irgend einem Grunde leicht entbehrliche mitanzuschaffen, wie es sonst bei Tafelwerken, die nur in ganzen Folgen abgegeben werden, oft vorkommt.

3. Zoologie und Anthropologie.

Über Lehrverfahren und Stoffverteilung im zoologischen Unterricht sind bereits in Abschnitt 1 mehrere Abhandlungen genannt worden, vor allem die Arbeit Reichenbachs. Pfisner will im zoologischen Anfangsunterricht zunächst einen kurzen und nicht ins Detail gehenden Überblick über die Hauptteile des menschlichen Körpers geben, dann zur vorläufigen Orientierung die Bezeichnungen Wirbeltiere, Säugetiere, Vögel, Kriechtiere, Lurche, Fische und vielleicht auch noch Insekten, Weichtiere (Schnecken), Würmer einer kurzen Besprechung unterwerfen, wobei man sich begnügt, wenn einige augenfällige, gleichgültig ob Form oder biologische Verhältnisse betreffende Unterschiede festgestellt sind. Dann kommt die Behandlung der Säugetiere, entsprechend der neuen Lehrordnung für bayer. Gymnasien, an die Reihe, die am besten ein anthropoider Affe eröffnet. In die Besprechung mufs eine eingehende Belehrung über den Bau des Gebisses und der Gliedmafsen beim Menschen und beim Affen eingewoben werden, damit sich im Schüler die Erkenntnis bilde, diese Organe seien beim Affen für Nahrungseinnahme und -Beschaffung zweckmäfsig eingerichtet. Nach Verallgemeinerung dieses Satzes für alle Tiere, die man als Affen bezeichnet, und nach einigen ergänzenden Bemerkungen zu dieser Tiergruppe betrachtet der weitere Unterricht die Abänderung jener Organe bei dem Bären, dem Wolfe (oder Fuchse), der Wild- (oder Haus-)Katze. „Nunmehr dürfte es am Platze sein, den Begriff der Ordnung zu fixieren als eine Gruppe von Tieren mit gleicher Lebensweise, letztere besonders ausgedrückt im Bau des Gebisses und der Gliedmafsen, daher diese die wichtigsten Ordnungscharaktere (Ord. der Raubtiere, Affen).“ Es folgt dann durch die Schüler eine Aufzählung von weiteren ihnen bekannten Raubtieren, kurze diagnostische und biologische Bemerkungen werden zugefügt. „Mit Rücksicht auf die Verhältnisse des Fufsbaues reihen wir den Zehengängern am besten die Spitzengänger (Huftiere) an

und knüpfen unsere Erörterung an die Einzelbilder Pferd, Kuh (oder Ziege), Reh (oder Hirsch), Wild- (oder Haus-)Schwein, Elefant.“ Dann folgt durch die Schüler eine Aufzählung der ihnen bekannten Huftiere und eine Gruppierung derselben. Nun werden Maulwurf und Igel ausführlich besprochen, beim Maulwurf darauf hingewiesen, wie mit der Abänderung eines Organs die Abänderung der übrigen Hand in Hand gegangen ist und sämtliche Organe dem Leben unter der Erde angepafst sind. „Und um das Gesetz, dafs Aufenthalt, Lebensweise und organische Einrichtung einander vollkommen entsprechen, den Schülern noch eindringlicher vor Augen zu führen, möchten wir zum unmittelbaren Anschlufs aus der Ordnung der Nagetiere den Biber (vollkommene Anpassung an das Leben im Wasser) und das Eichhörnchen (Anpassung an das Leben auf den Bäumen) einer gerade nach dieser Seite hin gerichteten Betrachtung empfehlen, der sich dann eine Aufzählung anderer bekannter Nager nebst kurzen Bemerkungen anreiht. Der Nestbau des Eichhörnchens giebt auch Veranlassung zur Unterredung über den Bau von Nestern, über Lager und Sorge für die Jungen, blind und sehend geborene Jungen bei den Säugetieren.“ — Der Unterricht in der folgenden Klasse bringt nach kurzer Repetition, vornehmlich der systematischen Begriffe, diejenigen Formen der Säugetiere zur Anschauung, welche Übergänge zu anderen Klassen zeigen. An der Hand der Einzelbetrachtungen, Seehund und Wal, wird der Übergang zu den Fischen, an der Fledermaus der zu den Vögeln erwiesen. Ferner kommen auch Übergangsformen in den einzelnen Ordnungen zur Besprechung, z. B. die Beuteltiere. Dann geht der Unterricht zur Betrachtung der Vögel über. An der Hand eines gröfseren Skeletts wird untersucht, welche Unterschiede der Körper des Vogels von dem der Säugetiere zeigt. Es wird hervorgehoben, dafs bei den Vögeln ebenso wie bei den Säugetieren die Lebensweise als ordnendes Moment gilt, dafs demnach der Bau von Schnabel, Flügel, Bein als hauptsächlichste Ordnungscharaktere in Betracht kommen. Der Raum verbietet, die weiteren Ausführungen des Verfassers wiederzugeben; man wird aber nach dem Gebotenen sehen können, wie er das Ziel des Unterrichts zu erreichen sucht, das er an anderer Stelle so definiert: „Der Schüler soll begreifen lernen, dafs bei jedem Tiere die einzelnen Teile zweckentsprechend eingerichtet sind und in ihrem Zusammenwirken ein harmonisches Ganzes bilden, — für den geeignetsten Weg zu diesem Ziele halte ich den der Vergleichung, wobei erst die Abänderung einzelner Organe für die neue Funktion, dann die Abänderung gröfserer Organgruppen betrachtet wird.“ — In der nächsten Klasse kommen neben den Vögeln noch Reptilien und Amphibien, in der folgenden Fische und Wirbellose, natürlich nur in Einzelbildern, zur Behandlung. — Auch Vorschläge für „abgekürzte Lehrgänge“ finden sich. — In einer Abwehr verwahrt sich Pfisner gegen den von Westermeier gemachten Vorwurf, „als ob er die Transmutationstheorie als die höchste Stufe des jetzigen menschlichen Naturerkennens anpreisen wolle“, worauf Westermeier in einer Erwiderung diesen Verdacht zurücknimmt.

Pischek will ebenfalls schon auf der untersten Stufe des Unterrichts den Zusammenhang von Körperform und Lebensweise, die Anpassung der Tiere an ihren Aufenthaltsort u. s. w. betont wissen.

Ein Aufsatz *Über den zoologischen Unterricht in den deutschen Gymnasien*, den Götte, Professor der Zoologie in Strafsburg, in der Beilage zur Münchener Allgemeinen Zeitung, Dezember 1890, veröffentlicht hat, ist durch Abdruck im PA. 1892 erst zur allgemeineren Kenntnis der Fachgenossen gelangt. Bei der Besprechung der Entgegnungen, die Göttes Ausführungen gefunden haben (schon dem Jahre 1893 angehörig), wird sich Gelegenheit finden, auf diese selbst zurückzukommen.

Wie in der Botanik, so wird auch in der Zoologie die Bedeutung des Zeichnens überall hervorgehoben, aber auch die gröfsere Schwierigkeit der Ausführung betont. Manchem Lehrer werden in dieser Beziehung die in 2. Aufl. vorliegenden *Zeichnungen* von Spitz (die 1. Aufl. erwähnt in Jb. IV, XI 94) willkommen sein. Sie sollen ihm das Was und Wie der Tafelzeichnungen angeben. Diese entstehen im Anschlufs an das Objekt vor den Augen der Schüler und werden von letzteren nachgezeichnet. Ber. glaubt, dafs die Hefte ihren Zweck vollkommen erfüllen. Obwohl nur für den Lehrer bestimmt, könnten sie auch in der Hand der Schüler von grofsem Nutzen sein und als ein einfacher, aber guter Bilder-Leitfaden angesehen werden. In einer Einleitung verbreitet sich der Verf. über Wert und Methode des naturgeschichtlichen Zeichnens.

Der *Leitfaden* von Graber sieht in der 2. Aufl. ganz anders aus, als die Jb. IIIB 327 besprochene 1. Aufl. Der leider schon (1891) verstorbene Verf. hat sie noch im Manuskript vollenden können, einige Kürzungen und die Revision des Ganzen hat Mik in Wien besorgt. Von Veränderungen der vorliegenden Auflage gegen die erste ist vor allem zu erwähnen, dafs die kolorierten Abbildungen, eine Besonderheit des Graberschen Leitfadens, im Texte weggefallen und zu einem besonderen, für sich gehefteten, aber dem Buche als integrierender Bestandteil beiliegenden Atlas vereinigt sind, immer mit Verweisung auf die entsprechende Seite des Buches. Der Atlas enthält aufser diesen Abbildungen (14 Tafeln), von denen einige gegen früher etwas verändert, einige neu sind, noch vier kolorierte Bilder aus dem Aquarium zu Neapel, die dem Schüler einen Einblick in das bunte Leben der Meeresbewohner geben sollen. Diese Tafeln sind, was Reichhaltigkeit des Inhalts und technische Ausführung betrifft, musterhaft zu nennen, namentlich wenn man den billigen Preis des ganzen Leitfadens ins Auge fafst. Bei den Textabbildungen des Leitfadens fehlen gegen die erste Auflage viele Habitusbilder, „da sie von der Unterstufe her als bekannt vorausgesetzt werden und ein Blick auf das natürliche Objekt oder auf eine gute Tafelabbildung dem Gedächtnisse hinreichend zu Hilfe kommt.“ — Die Einrichtung und der Ton des Leitfadens sind bis auf kleine Veränderungen dieselben geblieben. Eine Einleitung enthält das Wesen des Organismus und der Organismen, chemische

Zusammensetzung der Organismen, Stoffwechsel und tierische Wärme, Elementarorgane und Lebenssubstanz. Diese Kapitel waren in der ersten Auflage mit dem nun folgenden I. Teil: Organismus des Menschen, vereinigt. Hier kommt jetzt nur der menschliche Körper in Betracht; die in der 1. Aufl. als besonderer Abschnitt enthaltene Diätetik wird jetzt bei den einzelnen Organsystemen eingefügt. Der II. Teil: Systematische Zoologie, enthält zunächst ein gegen die 1. Aufl. umgearbeitetes Kapitel: Bedeutung des Systems, in dem auch das Wesentliche der Entwicklungstheorie, jedoch mit Betonung des Thatsächlichen und strenger Ausscheidung des Hypothetischen gegeben wird, ein im ganzen Buche festgehaltener Standpunkt; man vergleiche z. B. das in beiden Auflagen über Pferd Gesagte. Überall wird die Anpassung des Baus an die Funktion hervorgehoben, desgleichen die geographische Verbreitung der Tiere. Bei den niederen Tieren ist einiges (z. B. Manteltiere) neu hinzugekommen oder (z. B. Molluskoiden, Hohltiere) erweitert worden, zum Teil wohl deshalb, weil jetzt durch die vier Bilder des Atlas klare Anschauungsobjekte geboten werden. — Getreu früher ausgesprochenen Grundsätzen geht der Verf. immer von einer Einzelform aus, die Zahl der Species ist beschränkt, diagnostische Merkmale der Hauptgruppen finden sich nur in einer seither fehlenden Übersicht am Schlusse des Buches. Der Leitfaden ist für obere Klassen bestimmt. Auch hier mufs der Lehrer mit sachkundiger Hand Auswahl treffen, denn das Buch giebt viel Stoff. Für den Lehrer selbst aber hat es den hohen Wert, dafs es in klarer und anschaulicher Weise eine wissenschaftliche Einführung in die Zoologie bietet.

Wossidlos *Leitfaden* hat sich in der vierten Auflage nur wenig verändert, die Grundzüge der Tiergeographie und Unterweisungen über die Gesundheitspflege sind hinzugekommen; Veranlassung dazu sind die neuen preufs. Lehrpläne gewesen.

Die gleiche Vermehrung des Stoffes aus gleicher Ursache findet sich in dem neuen einbändigen *Leitfaden* von Bail. Im übrigen sind dessen Einrichtung und Inhalt fast die nämlichen wie in dem seitherigen, in zwei besondere Hefte zerfallenden Leitfaden des Verf, so dafs von einer ausführlichen Besprechung des bekannten und verbreiteten Buches hier abgesehen werden kann. Die Kurse, in die sich der seitherige Leitfaden gliederte, entsprechen mit nur kleinen Veränderungen den Abschnitten des neuen. Für den Verf. wirkte auch bestimmend zur Abfassung des neuen Leitfadens der Umstand mit, „dafs die Benutzung des Buches auf jeder Art unserer höheren Schulen und die stete Übersicht über das Gesamtgebiet erleichtert wird“.

Die *Anthropologie* von Sprockhoff kann, obwohl dem Titel nach auch für höhere Lehranstalten und Lehrerseminare bestimmt, wegen der Fülle des Stoffs (272 S.) nur ein Buch für den Lehrer oder den Gebildeten sein, der sich über diesen Gegenstand genau unterrichten will. Die erste Abteilung betrachtet der Verf. als einen in sich abgeschlossenen

Vorkursus, als die Grundlage, die niemandem fehlen sollte. Er enthält die eingehende Betrachtung der Hauptteile des menschlichen Körpers [sind hier wohl Gedichte am Platz, wie Hey, Was ich habe, Hagenbach, Das Hämmerlein (Herz), u. a.?; ähnliches wiederholt sich in der Kleinen Botanik], wobei Erkrankung und Pflege Berücksichtigung finden. Die zweite Abteilung: Organisation des Körpers und das Wichtigste von den einzelnen Organen, ergänzt die erste, indem sie „den Zusammenhang der Teile und ihrer Wechselwirkung erkennen läfst". Hier kommen auch Menschenrassen und Menschengeschlecht als Ganzes zur Behandlung, im letzten Abschnitt nimmt der Verf. entschieden Stellung gegen den Darwinismus (vergl. hierüber Naturw. Wochenschrift VII 449). Die dritte Abteilung ist eine Darstellung des Wichtigsten aus der Gesundheitslehre, des Notwendigsten von der Krankenpflege und von der ersten Hilfe in Unglücksfällen; ein Anhang handelt von der Seele und vom Seelenleben. — Das Buch ist von Virchow durchgesehen worden.

Die Arbeit Breslichs, *Die Hygiene als Teil des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, ist bereits im vorigen Jb. ausführlich besprochen worden, auch in dem diesjährigen ist auf S. 6 davon die Rede.

Auf die *Somatologie* Ganders (der Verf. steht auf katholischem Standpunkt, verneint entschieden den genetischen Zusammenhang zwischen Mensch und Tier, der sonstige Inhalt erschöpfend, die Darstellung sehr klar) kann als nicht im Berichtsjahr 1892 erschienen hier nicht näher eingegangen werden, desgleichen nicht auf den Aufsatz v. Meyers, *Die tierische Eigenwärme und deren Erhaltung*, aus demselben Grunde.

Was Ebenhöch unter dem Titel *Der Mensch* bietet, ist im wesentlichen ein zerlegbares Papierphantom nebst einer kurzen Beschreibung des menschlichen Körpers; die relative Lage der inneren Organe wird gut veranschaulicht. — Ein Apparat zur Veranschaulichung der *Atmung* (Ausströmen von Luft aus der Lunge beim Empordrücken des Zwerchfells und umgekehrt) ist von Meutzner beschrieben worden.

Die in historischer Zeit *ausgestorbenen Tiere* hat Schulz in einer besonderen Abhandlung besprochen, deren Inhalt im Schulunterricht an passender Stelle Verwendung finden kann. Dasselbe gilt von Kraepelin, *Brutpflege der Tiere*, und von Braun, *Auf welche Weise infiziert sich der Mensch mit Parasiten*. A. Voigt ordnet und beschreibt in einer längeren Arbeit die *Stimmen einer grofsen Zahl Vögel* nach ihrem melodischen Inhalt und giebt dadurch Anleitung zu deren Studium. Leider kann Ber. die auf gründlichen und langjährigen Beobachtungen ruhende Arbeit nicht beurteilen, da er ganz unmusikalisch ist; der Gegenstand ist interessant und wenig behandelt. Esser berichtet über die Lösung der *Reblausfrage* durch Veredlung der eingebürgerten europäischen auf amerikanische Sorten und durch Hybridisation der widerstandsfähigen amerikanischen Reben mit den bei uns eingebürgerten Sorten. Dröschers *Beiträge zur Biologie des Schweriner Sees* sind auch wertvoll für die Verhältnisse anderer Seen.

Von neuen *Schmetterlingsbüchern* liegt dem Ber. vor: Sträfsle, *Schmetterlingsbuch für Anfänger*, 3. Aufl. Die Einleitung giebt die nötigen praktischen Winke über Sammeln und Zucht der Schmetterlinge und eine Beschreibung ihres Körperbaus. Dann folgen die Beschreibungen von etwa 600 Arten unserer deutschen Grofsschmetterlinge, die ziemlich vollständig aufgezählt werden; die Angabe häufig oder selten hätte bei noch mehr Arten, als es geschehen ist, beigefügt werden können. Die Diagnosen sind zweckentsprechend, die Gattungsnamen dürften durch besonderen Druck hervorzuheben sein; zu loben ist die Berücksichtigung der Trivialnamen. Abgebildet sind auf 16 Tafeln etwa 120 Arten, bei mehreren auch Raupen und Puppen. Es scheint hierbei die praktische Wichtigkeit der Schmetterlinge nicht immer ausschlaggebend gewesen zu sein, denn es fehlen z. B. Frostspanner, Ringelspinner, Goldafter. Die Abbildungen sind meistens gelungen, auszusetzen ist u. a., dafs der Windenschwärmer zwei Rüssel erhalten hat (statt eines an der Spitze gespaltenen), dafs die Grundfarbe beim grofsen Fuchs und die Zeichnung beim blauen Ordensbande verfehlt ist. Im übrigen kann das Buch empfohlen werden.

Das bekannte *Süfswasser-Aquarium* von Rofsmäfsler und Hermes ist in 5. Aufl. erschienen. Die wesentlichste Neuerung ist die Berücksichtigung der im letzten Dezennium eingeführten ausländischen Fische.

Das Verzeichnis der reichhaltigen *Wirbeltiersammlung* des herzogl. Realgymnasiums zu Braunschweig wird von Feist mitgeteilt. In einem Vorwort dazu spricht Steinacker kurz über den Zweck einer solchen Sammlung und hebt hervor, dafs man sie zu bestimmten Stunden den Schülern zu freiem Eintritt öffnen und der beaufsichtigende Fachlehrer dabei auf wifsbegierige Fragen erläuternde Hinweise geben könnte; es würden so die Anschauungen der Schüler vermehrt und immer wieder aufgefrischt. Ber. glaubt mit dem Verf., dafs ein Versuch nach dieser Seite sicher lohnen würde.

Von populären Werken ist in erster Linie Brehms *Tierleben* zu nennen, von dem im Jahre 1892 Band 6, 7, 8 erschienen sind, und von dem jetzt auch eine neue Volksausgabe, besorgt von Schmidtlein, herausgegeben wird. Von zwei neuen Werken liegen dem Ber. die ersten Lieferungen vor, es sind Bommeli, die *Tierwelt*, und das in einem neuen Unternehmen, *Hausschatz des Wissens*, erschienene *Tierreich*, dessen erste Kapitel von Heck und Staby bearbeitet sind. Beide Werke betonen den entwicklungsgeschichtlichen Standpunkt, das letztgenannte beginnt nach einer allgemeinen Einleitung mit den niedersten Tieren.

Von den in diesen Jb. schon mehrfach genannten *Zoologischen Wandtafeln* von Leuckart und Nitzsche sind bis jetzt 99 Tafeln zur Ausgabe gelangt. Im vorigen Jb. war als letzte Tafel 87 erwähnt, dem Ber. ist keine der neuen zu Gesicht gekommen.

Die 1892 erschienenen von Jung in Darmstadt herausgegebenen *Wandtafeln* sind bereits Jb. VI, XI 61 ausführlich besprochen.

42 nützliche Vogelarten, deren Schutz behördlich angeordnet ist, werden nebst ihren Eiern auf 7 Farbendrucktafeln, herausgegeben von Buscher, bearbeitet von Farwick, in durchweg gelungener, teilweise sehr schöner Ausführung dargestellt und in einem besonderen Text beschrieben. Für den Klassenunterricht sind die Tafeln (Bildfläche 38 × 25 cm) etwas klein, sie müfsten schon herumgegeben oder so im Zimmer aufgehängt werden, dafs die Schüler näher an sie herantreten können.

Niepels *Wandbilder des niederen Tierreichs* stellen auf je 1 Tafel (Bildfläche 60 × 56 cm) den Maikäfer, den Seidenspinner, die Honigbiene, die Stubenfliege, die Kreuzspinne, den Flufskrebs, die Trichine und den Bandwurm, für nicht zu grofse Klassenzimmer in genügend vergröfserten, sehr deutlichen Abbildungen dar. Dafs die Farbe manchmal nur annähernd getroffen ist, schadet nicht viel. Aufser dem Bild des ganzen Tieres finden sich bei den Insekten auch die Entwicklungsstufen, fast bei allen aufserdem noch einzelne wichtige Körperteile abgebildet. Der innere Bau ist nicht berücksichtigt. Für eine mehr elementare Behandlung erscheinen die Tafeln, immer vorausgesetzt, dafs sie das Objekt selbst nicht ersetzen, ganz geeignet.

Lutz in Stuttgart hat *Neue Wandtafeln* herausgegeben, von denen dem Ber. die ersten 15 Tafeln vorliegen; es sind im ganzen 30, die nur zusammen (25 M) abgegeben werden. Jede Tafel (No. 1 –15) enthält verschiedene Tiere oder Tiere und Pflanzen oder Pflanzen allein, und zwar sind diese derart gruppiert, dafs die auf einer Tafel dargestellten Gegenstände zu einer Lebensgemeinschaft (in ziemlich weitem Sinne genommen) gehören und dies auch auf der Tafel zum Ausdruck kommt, oder sie sind so gewählt, dafs sich mehrere an gemeinsamem Wohnort oder Standort vorkommende Arten auf derselben Tafel finden. Zu Tafeln der ersten Art gehört z. B. No. 3: ein Iltis hat ein Huhn totgebissen, zwei grofse Wiesel, das eine im Sommer-, das andere im Winterkleide, sind im Begriff, Eier aus einem unmittelbar über der ersten Gruppe befindlichen Taubenschlage zu holen; am Gebälk hängt eine Fledermaus. Ferner findet sich auf derselben Tafel in besonderer Abgrenzung das Skelett des Huhns, die Speiseröhre mit Kropf und Magen, ein Ei im Durchschnitt, ein 20 Tage bebrütetes Ei im Durchschnitt. Dafs diese anatomische Ecke den Gesamteindruck der Tafel hebe, kann Ber. nicht finden. Auch No. 15, eine der hübschesten Tafeln, sei kurz beschrieben: an einem Eichenstamm sitzt ein Grünspecht vor seinem Nest, das man im Innern des Stammes erblickt, oben ist ein Zweig der Sommereiche (jedoch nicht in Verbindung mit dem Stamm) mit Früchten und mit Gallen der Eichenblatt-Gallwespe abgebildet, darunter das Insekt selbst; auf den Stamm fliegt ein Hirschkäfer zu, unten am Stamm kriechen Hirschkäfer, Larven und Puppe fehlen nicht. Tafeln der zweiten Art sind u. a. No. 2: Schleiereule, Rauchschwalbe, Storch; No. 11: Wiesensalbei (mit Insektenbefruchtung), Saatwicke. Auf etlichen Tafeln stehen die dargestellten Gegenstände in sehr losem Zusammenhange, z. B. auf No. 1: Honigbiene,

Seidenspinner, Kreuzspinne. — Der Verf. will durch seine Gruppierung „den neuen Anforderungen sowohl der Methode des Naturgeschichtsunterrichts als auch der Naturwissenschaft Rechnung tragen“. Auf den Inhalt aller Tafeln kann hier nicht eingegangen werden. Sie zerfallen in die Abteilungen I. Haus und Hof, No. 1—4; II Garten und Feld, No. 5–10; III. die Wiese, No. 11—13; IV. der Wald. No. 14—15. Der Verf. hat die Tafeln in erster Linie für Volksschulen bestimmt. Die Ausführung kann man durchweg als gelungen bezeichnen. Die Gröfse (Bildfläche 52 × 33 cm) erscheint dem Ber. nicht genügend, u. a. auch deshalb nicht, weil auf den Tafeln verschiedene Gegenstände dargestellt sind und in der Entfernung, in der der gröfsere, etwa bei Tafel 15 der Specht, noch deutlich gesehen werden kann, der kleinere, z. B. bei Tafel 15 die Gallwespe, ganz undeutlich erblickt wird. Das vorhin bei den Tafeln von Buscher-Farwick Gesagte wird auch hier gelten.

4. Mineralogie und Geologie.

Die Bestimmungen der neuen preufsischen Lehrpläne schränken den Betrieb der Mineralogie erheblich ein, von Geologie wird in ihnen gar nicht gesprochen. Kritik ist hieran mehrfach geübt worden, z. B. von Heermann (s. oben). Zu der für das österreichische Untergymnasium erlassenen Ministerialverordnung vom 24. Mai 1892 macht Pischek etliche Bemerkungen. Hinsichtlich der Mineralogie betont er, dafs man von den natürlichen Krystallen auf die Modelle übergehen müsse, dafs die Achsen (natürlich nur auf der unteren Stufe) nicht mit in die Betrachtung zu ziehen seien und dafs auch auf die Gewinnung und Verarbeitung der Mineralien und auf ihre Wichtigkeit in der Industrie und im gewöhnlichen Leben eingegangen werden müsse.

Wossidlo erklärt im Vorwort zu seinen neu erschienenen *Anfangsgründen der Mineralogie* die Bestimmungen der n. preufs. Lehrpläne über die Lehraufgaben der Gymnasien und Realschulen (Besprechung einzelner besonders wichtiger Mineralien und der einfachsten Krystallformen) für ohne weiteres verständlich, die Bestimmungen für die Untersekunda der anderen Reallehranstalten (Elemente der Krystallographie) für „Mifsdeutungen ausgesetzt“. Er meint diese Bestimmung dahin verstehen zu sollen, dafs eine elementare Behandlung des Wissenswertesten aus der Mineralogie gegeben werden müsse und hierbei die Krystallographie zu betonen sei. Er hat sein Buch — auf dem Titel — für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen bestimmt, doch hält er es auch wohl für die erste Unterrichtsstufe — den propädeutischen Kursus — in Realgymnasien und Oberrealschulen geeignet. Im I. Abschnitt entwickelt er an etwa 20 Mineralien die wichtigsten mineralogischen Grundbegriffe, insbesondere die Elemente der Krystallographie; bei diesen Mineralien wird etwa noch die doppelte Anzahl kurz erwähnt. Er geht von der morphologischen Betrachtung der Mineralien selbst aus und leitet daraus

mählich die wichtigsten Anschauungen über krystallinisches Gefüge, Spal-
ngsverhältnisse und Krystallformen ab, wobei Modelle und andere An-
hauungsmittel zu Hilfe genommen werden, „und fügt von den physika-
chen und chemischen Merkmalen nur das hinzu, was der Schüler selbst
m Mineral absehen kann. Eine Ausnahme davon machen nur die
naueren Angaben über das spez. Gewicht, die nur anhangsweise gegebene
emische Zusammensetzung, das Vorkommen und die Anwendung". Ber.
ubt, diese Ausnahmen enthielten sehr vieles, was der Schüler dem
ineral nicht absehen kann. Über die Verbindung des chemischen Unter-
hts mit dem mineralogischen, wie sie die n. preufs. Lehrpläne verlangen,
ebt W. keine Winke, er meint, „mit Hilfe seiner (des Schülers) Kennt-
s der wichtigsten chemischen Erscheinungen, die ihm auf derselben
hrstufe, am besten wohl vor den Elementen der Mineralogie, geboten
erden, wird er sogar für die chemischen Beziehungen der beschriebenen
ineralien, auf denen eine am Schlusse des zweiten Abschnitts gegebene
bersicht beruht, einiges Verständnis gewonnen haben". Wenn das im
Abschnitt Gebotene auf Gymnasien und Realschulen alles behandelt
ird, so bleibt nach der Meinung des Ber. für die Chemie zu wenig Zeit
rig. Der II. Abschnitt enthält eine kurze zusammenhängende, übersicht-
che Zusammenstellung der Krystallographie (die Achsenverhältnisse der
ysteme werden besprochen, die der einzelnen Formen nicht, also keine
arameterverhältnisse), der physikalischen Eigenschaften, des chemischen
erhaltens der Mineralien, immer mit Beziehung auf die im I. Abschnitt
ehandelten Mineralien, und eine Übersicht dieser nach ihrer chemischen
usammensetzung. Der III. Abschnitt: Erdbildung, der sich, wie auch der
I. an des Verf. Leitfaden (s. Jb.V) anlehnt, giebt kurz die Entstehung
nd Umbildung der Gesteine, Beschreibung der verbreitetsten Gesteine,
ulkanische Erscheinungen, Erdbeben, Entstehung der Gebirge, Erdfor-
nationen. Der Verf. rechnet nicht darauf, dafs dieser Abrifs bei der
ürze der der Mineralogie in Untersekunda zu widmenden Zeit in der
lasse und im Zusammenhange durchgenommen werde, er will vielmehr
em Schüler nur Gelegenheit geben, die geologischen Anregungen, die er
ei der Betrachtung der Mineralien an zahlreichen Stellen erhalten hat,
ir sich weiter zu verfolgen.

Levin berücksichtigt in seinem *Leitfaden für Chemie* (s. unten),
en er für den chemischen und mineralogischen Unterricht auf Real-
hulen und für den propädeutischen Kursus auf Realgymnasien und Ober-
ealschulen bestimmt hat, die Mineralogie in der Weise, dafs er an
ewissen, durch seinen Lehrgang gebotenen Stellen, einzelne Mineralien
wähnt und bei etlichen die Krystallform abbildet und benennt; eine
gentliche Erklärung dieser giebt er nicht, und ohne Erläuterung des
ehrers werden die Schüler von dem im Buche Gebotenen nicht viel
aben. Von sonstigen mineralogischen Eigenschaften ist aufser der Spalt-
arkeit kaum etwas in Betracht gezogen. In einem besonderen Abschnitt
m Schlusse werden für jedes Krystallsystem die im Buche erwähnten

Mineralien zusammengestellt, Achsen und Symmetrieebenen der Systeme angegeben und die wichtigsten Hauptformen genannt; ihre Erklärung mufs auch hier wesentlich der Lehrer geben. Ferner werden die im Buche erwähnten Mineralien mit undeutlichen oder fehlenden Krystallformen zusammengestellt und endlich Isomorphie und Dimorphie erklärt. Ber. kann eine derartige Behandlung der Mineralogie insbesondere der Krystallographie nicht als zweckentsprechend bezeichnen.

Auch Ebeling hat in seinem gleichfalls für die Realschulen bestimmten *Leitfaden der Chemie* der Mineralogie eine Stelle gegönnt. Er behandelt — sein Buch ist systematisch geordnet — nach den Halogenen das reguläre System, nach dem Schwefel das rhombische, monokline und trikline, nach dem Quarz das hexagonale und quadratische. Die Systeme werden nach ihren Achsenverhältnissen charakterisiert, dann die wichtigsten Krystallformen mit Parameterverhältnissen und Zeichen beschrieben und abgebildet, ferner die wichtigsten Kombinationen abgebildet und erklärt. Man sieht nicht ein, warum der Verf. diesen Abrifs der Krystallographie nicht als geschlossenes Kapitel zusammengestellt hat. Im chemischen Teil des Leitfadens sind bei den Verbindungen oder Elementen, die in der Natur als wichtige Mineralien vorkamen, die häufigsten Krystallformen abgebildet; die Flächen sind aber oft durch Buchstaben bezeichnet, die nicht erläutert sind (die Abbild. sind meist dieselben wie in den Wossidloschen Büchern). Bei einzelnen dieser Mineralien (z. B. Steinsalz, Kalkspat) wird auf die Spaltbarkeit eingegangen, beim Diamanten die Härte behandelt.

Von bekannten Büchern liegen in neuer Auflage vor der *Grundrifs der Mineralogie* von Rüdorff, 6. Auflage (s. Jb. II B275), und die *Mineralogie* von Peters, 3. Auflage, durchgesehen von Professor Bücking. Der in diesen Jb. noch nicht genannte *Leitfaden der Chemie und Mineralogie* von Fischer und Krause (in beiden Teilen systematisch viel Stoff) ist 1891 erschienen, kann daher hier nur erwähnt werden, desgl. die 2. Aufl. der Krystallnetze zu Wünsches *Mineralreich.*

In einer sehr lesenswerten Abhandlung zeigt Völler, welche Übereinstimmung *Krystallform und physikalische Eigenschaften* in ihren Symmetrieverhältnissen erkennen lassen, ein Kapitel, auf das in Zukunft im Schulunterricht wohl mehr Rücksicht genommen werden wird, als es zur Zeit geschieht und geschehen kann.

Von der Arbeit Mehners, *Die geologischen Verhältnisse der Umgebung von Freiberg*, ist im vorigen Jb. der erste Teil ausführlich und lobend besprochen worden, es liegt nun der Schlufsteil vor. Der Verf. behandelt nach Inhalt und Methode in gleicher Weise wie im ersten Teil die älteren Schichten jetzt Culm, Dyas, Kreide, Tertiär, Quartär.

Der Grundsatz, dafs der geologische Unterricht möglichst viel an den Unterrichtsort anknüpfen soll, mufs immer noch mehr durchdringen. Ber. schliefst sich in dieser Beziehung den Ausführungen Loews in Jb.V voll—

ständig an. Eine andere Frage ist allerdings, wie weit solches bei den neuen preufs. Lehrplänen möglich ist. Wie fruchtbar sich ein derartiger Unterricht gestalten kann, sieht man aus einer Arbeit Hartensteins. Es handelt sich um die Einführung in die *Geognosie und Geologie* und Erkenntnis des Aufbaues der Landschaft *von Schleiz* und nächster Umgebung. Er beschreibt sehr ausführlich den zweiten Ausflug, den er zu diesem Zweck mit seiner Klasse, 18 Obertertianern, unternahm; ein mineralogischer Kursus ist vorausgegangen, ebenso eine allgemeine Einleitung in Geognosie und Mineralogie. Der Raum verbietet, auf die Methode des Verf. näher einzugehen, auch eine Angabe dessen, was behandelt wird, hätte wenig Wert, weil hierbei auf das Wie gerade so viel ankommt als auf das Was. Nur das sei gesagt, dafs die Schüler einen Böschungs-Winkelmesser einfachster Art, Lot, Kompafs, Wasserwage, Zirkel, Mefstischblatt Schleiz, Bandmafs von 10 m Länge, Hammer, Meifsel, geologische Karte Ostthüringens, Kreide, Handstücke der auf dem ersten Ausfluge bekannt gewordenen Gesteine als „Handwerkszeug“ benutzen. Die Arbeit verdient vollste Beachtung aller Fachgenossen. Ber. hat nur zu bemerken, dafs er das Pensum des einen Ausflugs mindestens auf zwei bis drei Nachmittage verteilen würde, auch die Anmerkung des Verf. am Schlusse vermag ihn nicht ganz zu überzeugen, dafs der vielseitige und nicht leichte Stoff in so kurzer Zeit bewältigt werden kann.

Der *Geologische Führer für die Umgebung von Mülhausen i. E.* von Förster ist als eine rein wissenschaftliche Arbeit anzusehen, die die Verwertung für die Schule nicht besonders im Auge hat, eine solche aber leicht finden kann; vielleicht entschliefst sich der Verf., einmal eine Bearbeitung in diesem Sinne vorzunehmen.

Die Urania in Berlin hat zwei Ausstattungsstücke geologischen Inhalts aufgeführt, deren Texte als besondere Schriftchen erschienen sind, die *Geschichte der Urwelt* von Meyer und das *Antlitz der Erde* von Meyer und Schwahn. — Von einer populären *Entwicklungsgeschichte der Natur* von Bölsche ist dem Ber. die 1. Lieferung zugegangen.

5. Chemie.

Eine Anzahl Lehrbücher liegen in neuen Auflagen vor; da diese gegen die letzte nicht oder nicht wesentlich verändert sind, so verweist Ber. auf die früheren Besprechungen in diesen Berichten. Hierhin gehören:

Arendt, *Leitfaden und Grundzüge* — in einzelnen Abschnitten etwas erweitert und umgearbeitet — 4. Aufl. (Jb. V, XI 31 und früher); Mitteregger, *Anfangsgründe*, 2. Ausg. (Jb.IV, XI 74) — die Salicylverbindungen sind neu hinzugekommen —; Rosenfeld, *Leitfaden*, 2. Ausg. (Jb.I, B 296) — die organ. Verbindungen der ersten Ausgabe fehlen —; Wilbrand, *Leitfaden*, 6. Aufl. (Jb.I, B 294).

Das bekannte *Elementarbuch der Chemie* von Roscoe ist in 5. Aufl. erschienen.

Das vorhin beim Kapitel Mineralogie erwähnte Buch von Levin ist methodisch geordnet und erinnert in Anordnung und Darstellung an den ersten Teil von Wilbrands Leitfaden. Der Verf. sagt auch ausdrücklich, dafs er jahrelang nach diesem unterrichtet habe und ihm vieles verdanke. Der Verf. knüpft an den Schülern bekannte Gegenstände an und leitet mit Hilfe elementarer Versuche auf induktivem Wege allmählich zur Erkenntnis der chemischen Gesetze. Im Gegensatz zu Wilbrand geht er auf etliche praktisch wichtige Stoffe näher ein und reiht — nach Meinung des Ber. eine sehr dankenswerte Zugabe — die Besprechung der einfachsten Versuche über die Ernährung der Pflanzen und die Gärung in den Lehrgang ein; stöchiometrische Aufgaben sind eingehend berücksichtigt. Andererseits verweilt er bei der eigentlich methodischen Behandlung nicht so lange und eingehend wie Wilbrand, auch ist in der Einrichtung der Versuche und in ihrer Ausnutzung für die chemische Erkenntnis manches anders, so dafs das Buch durchaus ein tüchtiges Erzeugnis eigener Geistesarbeit ist. Die Wage wird schon bald und oft benutzt. Die Abschnitte des Leitfadens sind: Luft; Wasser; Salzsäure; Verbindungsgewichte; Eisen; Schwefel; Kochsalz; Gips; Kohlensäure; Holz; Schiefspulver, Salpetersäure, Ammoniak; Phosphor; Feste Edelmetalle, Legierungen; Quarz; Feldspat; Ernährung der Pflanzen; Gärung; Moleküle und Atome; Zusammenstellung und Einteilung der Grundstoffe; Zusammenstellung und Einteilung der erwähnten Mineralien nach Krystallsystemen; Wiederholungsaufgaben. Der Lehrgang hat sich nach den Bedürfnissen der Oberrealschule in Braunschweig allmählich entwickelt; man merkt es dem Buche vorteilhaft an, dafs es aus der Praxis entstanden ist.

Die *Grundbegriffe der Chemie* von Weinert sind ebenfalls methodisch angeordnet. Im 1. Abschnitte wird von der Luft ausgegangen und daran anknüpfend von Verbrennung, Sauerstoff, Säurebildung, Stickstoff gesprochen; also auch hier Wilbrand! Im 2. Abschnitt ist die Rede vom Wasser, Filtrieren, Destillieren, von hartem, weichem Wasser, von Kesselstein (u. a. auch von der Wirkung der Soda auf diesen!!), von der Zersetzung durch den galvanischen Strom, von Wasserstoff, Molekülen, Atomen, Ammoniak, Basen. Im 3. Abschnitt, Kochsalz und Salzsäure, ist der Ausgangsversuch für die chemische Zusammensetzung des Kochsalzes die Zersetzung von geschmolzenem NaCl durch den galvanischen Strom; dafs gerade dieser gar nicht leicht auszuführende Versuch an die Spitze gestellt wird, befremdet den Ber. Die anderen Abschnitte heifsen Holz und Kohle, Zünd- und Sprengstoffe (1. Phosphor, 2. Schwefel, 3. Salpeter und Salpetersäure), Quarz, Kalk, Thonerde, leichte Metalle [14 Zeilen], schwere Metalle, etwas aus der organischen Chemie. Es scheint, dafs der Verf. mit seinem Büchlein dem Lehrer Anhaltspunkte für einen induktiven, recht viel Stoff umfassenden (ob praktisch erprobten?) Lehrgang zu geben beabsichtigt hat.

In Ebelings *Leitfaden der Chemie* (s. S. 46) liegt ein neues systematisch angeordnetes Buch vor. Verf. hat es für den einjährigen mineralogisch-chemischen Unterricht an Realschulen bestimmt, „eine ganze Reihe von Elementen und ihren Verbindungen ist fortgelassen, andere sind nur kurz erwähnt, die Produktionsverhältnisse der Metalle und anderer Stoffe dagegen, die im Welthandel eine Rolle spielen, mit Rücksicht auf das praktische Leben, in welches unsere Schüler meist unmittelbar nach ihrem Abgange von der Schule hinaustreten, ausführlicher als dies sonst in Schulbüchern üblich ist, behandelt worden“. Ebenso sind die wichtigsten chemisch-technischen Darstellungen berücksichtigt. Zur Auswahl des Stoffes hat Ber. nur das Bedenken, ob letzterer für einen einjährigen Kursus nicht zu umfangreich ist. Die Angaben über die Produktionsverhältnisse der Metalle — standen dem Verf. keine neueren zu Gebote als die meist für die Mitte der 80er Jahre geltenden? — können auch mit Vorteil im geographischen Unterricht verwendet werden. Zu loben ist die Berücksichtigung der neueren chemisch-technischen Einteilung des Eisens. Von Einzelheiten sind dem Ber. aufgefallen u. a. verschiedene Farbbezeichnungen (Zn verbrennt mit grüner Flamme, unter dem Hammer bearbeitetes Fe hat hellgrüne Farbe), die Bezeichnung $NaHCO_3$ als einfaches Natriumkarbonat, die Ausdrücke Schwefelzweioxyd, Phosphorfünfoxyd u. ähnl.; dafs man aus 1 g Gold 200 m Draht ziehen kann, ist wohl nur ein Druckfehler. — Zur Methode des Verf. ist zu sagen, dafs er die bei den systematischen Büchern meist übliche Einleitung in die Chemie, die aber eigentlich keine Einleitung ist, nicht zusammenhängend im Anfange behandelt, sondern erst später, nachdem bereits etliche Elemente und Verbindungen durchgenommen sind, im Anschlufs an diese in einzelnen Abschnitten. Die ersten Kapitel des Leitfadens sind folgende: Physikalische und chemische Veränderungen; Elektrolyse des Wassers; Wasserstoff; Sauerstoff, Oxydation und Verbrennung, Ozon; Elemente und chemische Verbindungen; das Wasser: 1. Synthese des Wassers, 2. Volumenänderung bei der Verbindung von Wasserstoff und Sauerstoff zu Wasser, 3. Mechanische Mischung und chemische Verbindung. Gesetz der bestimmten Verhältnisse, 4. Chemische Zeichen und Formeln. Prozentische Zusammensetzung des Wassers, 5. Eigenschaften des Wassers; Elektrolyse der Salzsäure, Chlor u. s. w. Das Gesetz der vielfachen Verhältnisse, Molekel und Atom, Atomgewicht und Äquivalentgewicht, chemischer Wert kommen nach dem Stickstoff, aber vor den Verbindungen des Stickstoffs mit Sauerstoff.

Auch in Baumhauers *Leitfaden der anorganischen Chemie* ist der Lehrstoff systematisch angeordnet. Hier behandelt die Einleitung physikalische und chemische Erscheinungen, chemische Verbindungen, chemische Zerlegung, Elemente, Atome, Atomgewichte, Gesetz der multiplen Proportionen, chemische Formeln und Gleichungen, Molekül, Molekulargewicht, chemische Verwandtschaft, und der Verf. will, dafs die Einleitung recht langsam und schrittweise durchgenommen werde. Einige andere

Kapitel der allgemeinen Chemie finden sich später, so die Wertigkeit nach dem Wasserstoff, die Volumtheorie nach den Metalloiden. Was die Auswahl des Stoffes betrifft, so ist, da das Buch namentlich zum Gebrauch an landwirtschaftlichen Lehranstalten bestimmt ist, bei einer Anzahl Elemente und Verbindungen in einem besonderen Abschnitt die Bedeutung der betreffenden Stoffe für Pflanzen und Tiere hervorgehoben, eine auch für andere Schulen sehr wichtige Sache. S. 45 wird auch die Aufnahme von freiem N für die Leguminosen besprochen. Mehrere seltene Elemente, u. a. Selen, Tellur, Titan, Kadmium, hätten wegbleiben können, desgleichen eine Anzahl Verbindungen, die weder praktisch wichtig sind, noch besonderen theoretisch-chemischen Wert haben; letzteres gilt übrigens auch für Ebelings Buch. Nicht fehlen durfte der Solvay-Sodaprozefs, auch die neuere chemisch-technische Einteilung des Eisens und das Siemens-Martin-Verfahren hätte Ref. gerne erwähnt gesehen. — Baumhauer und Ebeling reden nicht von dem periodischen System, was man vielleicht erwarten könnte. Levin thut dies.

Die wohl jedem Lehrer der Chemie bekannte *Technik der Experimentalchemie* von Arendt liegt in 2. Aufl. vor. Das seither zwei Bände umfassende Werk ist zu einem zusammengezogen worden. Der allgemeine Teil (früher im ersten Bande) ist in vielen Abschnitten gegen früher umgearbeitet und erheblich vermehrt worden; auf Einzelheiten kann hier nicht eingegangen werden. Ebenso ist der besondere Teil (der frühere zweite Band) durch Beschreibung mancher neuer Apparate und Arbeitsmethoden erweitert worden. Es war das Bestreben des Verf., „die Fortschritte der didaktischen Experimentalchemie bis in die jüngsten Tage hinein zu verfolgen“; abgeschlossen hat er im November 1891. Weggefallen gegen früher sind alle Kapitel, die sich auf die methodische Behandlung des Unterrichtsstoffes bezogen, daher kommt es, dafs der Umfang des Werks nicht gewachsen ist.

Von neuen *Unterrichtsversuchen und -Apparaten* nennt Ber. folgende: Blochmann, Vorlesungsversuch zur Dissoziation des Salmiaks; Kappel, Reduktion von CO gegenüber Metalloxyden, Auflöslichkeit des Mg in kohlensäurehaltigem Wasser, um die Existenz eines Kohlensäurehydrates H_2CO_3 zu demonstrieren; Le Conte, Experimente über die Flamme; Nickel, Direkter Nachweis des Eisengehaltes in porösen Thonwaren und in gelbem Sande; Meutzner, Zerlegung des Wassers; Rosenfeld, Darstellung von Natriumamalgam, Reinigung von Natrium, Sublimation von Schwefel, Darstellung von Schwefeldioxyd; Stokes, Nachweis glühender fester Teile in Flammen; Vaubel, Aufbewahrung von Natrium (in Vaselinöl).

Über Verwendung von komprimiertem Sauerstoff (Elkan) und komprimierter Kohlensäure im chemisch-physikalischen Unterricht schrieb Schellenberg; über Darstellung, Eigenschaften und Verwendung des Aluminiums Lüpke.

Von *Büchern über analytische Chemie,* soweit diese Schulzwecken dient, hat dem Ber. nur Arche, *Praktische Chemie,* vorgelegen. Es ist eine kurze Anleitung zur qualitativen Analyse „einfacher und gemengter Verbindungen“ auf trockenem und nassem Wege, die den Stoff in besonderer Weise gruppiert.

In dem neuen *Jahrbuch der Chemie,* herausgegeben von Meyer, findet der Fachlehrer ein Mittel, sich mit dem Gesamtfortschritt der chemischen Wissenschaft und Technik bekannt zu machen. Über die Fortschritte der chemischen Technologie insbesondere berichtet das *Technisch-chemische Jahrbuch,* herausgegeben von Biedermann, dessen 13. Jahrgang vorliegt.

XIV.

Zeichnen

F. Flinzer.

Die fünfte Schleswig-Holsteinische Direktorenversammlun.. behandelte u. a. die Frage: *Was können die höheren Lehranstalten für die Pflege des Kunstsinns thun?*

Mit besonderer Freude mufs hier bemerkt werden, wie die Referate der verschiedenen beteiligten Anstalten dieses an den Gymnasien von jeher stiefmütterlich behandelte Thema mit grofser Aufmerksamkeit nach den verschiedensten Seiten hin erörtern und wie die beiden Berichterstatter, die Gymnasialdirektoren Ostendorf und Wallichs, den Inhalt dieser Referate mit Sachverständnis und mit einer an Begeisterung streifenden Wärme zusammenfassen. Die von der Versammlung angenommenen Leitsätze lauten:

1. Die Pflege des Sinnes für das Schöne kann in der Schule nur da rechten Boden finden, wo im gesamten Leben der Jugend der Frohsinn und die Freude des Spieltriebs nicht verkümmert und der Unterricht selbst vom Hauche der Kunst berührt wird.
2. Die höheren Schulen vermögen schon nach ihrer gegenwärtigen Einrichtung den Sinn für das Schöne in der Dichtkunst bei den Schülern kräftig zu pflegen, wenn die Lektüre erlesener Meisterwerke nicht in philologischem Kleinbetriebe aufgeht, sondern die Schüler in Dichters Lande führt.
3. Auch mufs der Sinn für das Musikalisch-Schöne durch guten Gesangunterricht ausreichend gefördert werden. Die Grundlage bildet die Pflege namentlich des Chorals und des Volksliedes.
4. Der heute auf kunstgemäfser Grundlage erteilte Zeichenunterricht kann durch die Erziehung der Sehkraft und die Ausbildung des Auges die Einführung in das Gebiet des Schönen wirksam vorbereiten.
5. Den Sinn für das Schöne in den bildenden Künsten können nur die Lehrer pflegen, die kunstgebildet und kunstbegeistert sind.
6. Kunstgeschichte als ein besonderes Lehrfach in den Unterrichtsbetrieb der Schule aufzunehmen, ist nicht zu befürworten, da sie als Ganzes dem Gesichtskreise des Schülers zu fern liegt. Die Schule kann auf dem Gebiete der bildenden Künste durch Vorführung der einfachschönen Formen einer für alle Zeit vorbildlichen Kunst nur anregen

und vorbereiten das Verständnis des Schönen überhaupt. Jedes aufdringliche Hereinzerren der bildenden Künste in den Unterricht ist schädlich.

7. Von den bildenden Künsten empfehlen sich zur Behandlung in der Schule vorzugsweise Architektur und Plastik, weniger die Malerei (am meisten noch die religiöse).
8. Zur Einführung in das Gebiet des Schönen ist wegen der Einfachheit und Reinheit ihrer Mittel die hellenische Kunst besonders geeignet. Auf den Gymnasien bildet sie zugleich die wertvollste Ergänzung für ein tieferes Verständnis des hellenischen Geistes überhaupt und der Dichtkunst insbesondere.
9. Freiwillige Bemühungen der Lehrer, auch aufserhalb der Schulzeit durch Unterweisung. Besichtigung von Kunstwerken, Anleitung zu Sammlungen u. a. m. das Interesse für die Kunst zu beleben, sind in jeder zulässigen Weise zu fördern.
10. Werke der bildenden Kunst werden an der Stelle des Unterrichts behandelt, wo sie einen geistig ausreichend vorbereiteten Boden finden und ihrerseits zu einer tieferen Auffassung bedeutsamer Zeiten und der sie erfüllenden Ideale beitragen.
11. Die in den einzelnen Klassen im Anschlufs an den Unterricht behandelten Kunstwerke sind nicht nur in diesen Klassen, sondern auch von Stufe zu Stufe in einen gewissen Zusammenhang zu bringen. Das Planmäfsige solcher Betrachtungen ist auf Grund von Erfahrungen durch die Beratungen in den Lehrerkollegien zu sichern.
12. Kleine Aufsätze von Schülern können in wirksamer Weise zur Befestigung und Vertiefung der aus dem Gebiete der bildenden Künste gegebenen Anregungen verwendet werden.
13. Jede Schule hat dafür zu sorgen, dafs von Kunstwerken nur gute Nachbildungen oder Modelle in grofsem Mafsstabe zur Verwendung kommen. Eine planmäfsige Besprechung hat zu verhüten, dafs sie unverstanden bleiben. Hierfür sind besondere Mittel zur Verfügung zu stellen.
14. Das Aushängen von Abbildungen in Klassenzimmern ist nur statthaft, wenn sie in dem Klassenunterricht zur Behandlung kommen. Werden sie nur zur äufseren Ausschmückung des Zimmers verwendet und bleiben unerläutert, so wirken sie geradezu schädlich, indem sie zur Gedankenlosigkeit führen und den Sinn für das Schöne abstumpfen.
15. Der Besuch von Museen unter Führung von kunstverständigen Lehrern ist für Schüler der obersten Klassen sehr zu empfehlen.
16. Schulfeste, bei denen die Schüler mit theatralischen, musikalischen und turnerischen Aufführungen selbstthätig mitwirken, verdienen auch unter dem Gesichtspunkte der Kunstpflege eifrige Förderung.

Hierzu seien folgende Bemerkungen erlaubt:

Zu 4. Dieser Satz ist leider recht sonderbar, ebenso wie die isten derjenigen Sätze in den vorausgegangenen Berichten, die über die fgabe des Zeichenunterrichtes sprechen. Was heifst wohl „Erziehung : Sehkraft“? Unter dieser Bezeichnung wäre doch wohl die Aufgabe hr als eine augenärztliche, weniger als eine solche aufzufassen, die der ichenlehrer zu lösen vermag. Die Augenheilkunde giebt uns aber leider ır wenig Aufschlufs über dieses Kapitel, ihre Vorschriften sind meist gativer Natur und auf das beschränkt, was der Zeichenlehrer als verndiger Mann von selbst vermeidet, um die Sehkraft zu schonen. Über

die Mittel zur Erziehung derselben — abgesehen davon, ob eine Kraft überhaupt erzogen werden kann — wird wohl auch der beste Augenarzt nur dürftige Andeutungen geben können. Jedenfalls wird, mag auch in Wirklichkeit an die Übung einer Art geistiger Sehkraft gedacht worden sein, dem Zeichenunterrichte nur eine klägliche Rolle damit zugestanden, dafs er „die Einführung“ in das Gebiet des Schönen wirksam „vorbereiten“ kann. Es wäre keine Ehre für den Zeichenunterricht, wenn die Herren Direktoren Recht hätten. Glücklicherweise befindet er sich aber in der angenehmen Lage, unmittelbar bei jeder Übung, und Stufe für Stufe, nachweisen zu können, wie er im Schüler die Erkenntnis des Schönen weckt, allmählich immer mehr entfaltet und grofszieht. Und diesen Nachweis vermag er durch unmittelbare Belege zu führen, so sicher und unanfechtbar, wie dies keinem zweiten Fach der Schule möglich ist. Je tüchtiger der Zeichenlehrer ist, um so besser wird ihm dies gelingen, so dafs seine Fähigkeit zum Lehrer überhaupt darnach bemessen werden kann, denn der Zeichenunterricht der Jetztzeit ist nicht mehr das häfsliche junge Entlein, für welches er noch hier und da von Kurzsichtigen gehalten wird. Es ist hier nicht der Ort, um den angedeuteten Nachweis zu führen, da hierzu einesteils eine etwas gröfsere Ausführlichkeit notwendig würde, als sie der Raum des Jahresberichtes zuläfst, anderenteils ein direktes Vorzeigen und Vorzeichnen, welches weder durch Illustrationen noch durch die Beschreibung, und wäre diese auch die beste, ersetzt werden kann. Hier sei nur darauf hingewiesen, wie die Aufgabe des Zeichenunterrichts, das Anschauen, das Betrachten, Beobachten, Vergleichen, das Beurteilen des Sichtbaren zu lehren, den Lehrer schon von selbst dazu drängt, hierbei den Schüler darüber zu unterrichten, wie das Schöne, Schönere und Schönste durch ein eingehendes Vergleichen von einander unterschieden werden kann und wie man hierbei zu verfahren hat, um folgerichtig zum Schlufs zu kommen. Hierdurch wird ein Schönheitsgefühl grofs gezogen, welches weit entfernt ist von der berüchtigten Gefühlsschwärmerei, welches abhält von aller Phrase, weil es sich auf Überlegung begründet. Es wird hervorgerufen schon bei der sorgfältigen Behandlung der ersten geraden Linie, bei welcher das Kind die richtige als die schönste erkennt, die technisch vollkommenere bewundert. Aber die gleifsendste Technik läfst den wohlunterrichteten Schüler kalt, wenn er bemerkt, dafs die Gesetze nicht erfüllt sind, welche der zu beurteilenden Linie oder Figur zu Grunde liegen. Eine Linie z. B., welche einen Kreisbogen darstellen soll, wird er nie für schön erklären, wenn ihre gröfste Abweichung von der hinzugedachten Sehne nicht über der Mitte derselben steht, selbst dann nicht, wenn sie sauber und klar mit scharfgespitztem Stift gezeichnet wurde. Naturgemäfs erscheint auf dieser Lernstufe das Wahre und das Schöne fast als eins und dasselbe. Doch auch das ändert sich bald. Man beobachte nur einmal den Schüler, der ein saubergezeichnetes, vielleicht gar selbst entworfenes, einfaches Muster sorgfältig kolorierte. Mit

ewissenhaftigkeit führt die kleine Hand den ungewohnten Pinsel, trahlenden Blicks betrachtet er das Gelungene, und mit erregter Stimme ittet er den Lehrer um die Erlaubnis, sein — wie er weifs, vollständig elbstgefertigtes — Kunstwerk den Eltern zeigen zu dürfen. Die erste hnung des Kunstschönen ist ihm aufgestiegen, bewundernd umstehen hn die Mitschüler, die Zeichnung mit prüfendem Auge betrachtend, teils obend, teils die kleinen Verstöfse tadelnd, die sich etwa der Glückliche m künstlerischen Eifer leistete, und auch auf die jungen Kritiker fällt in bescheidener Strahl von der erwärmenden und erleuchtenden Sonne es Schönen. Dieser befruchtet aber auch. Ihre Arbeiten werden von tzt ab besser, vorsichtiger, sauberer hergestellt, denn der Lehrer geattet nur dann das Kolorieren, wenn eine Zeichnung allen von ihm geellten Anforderungen entspricht, und ein Jeder möchte doch die seine ich gar so gern in Farbe glänzen sehen. Die folgenden Aufgaben erden schwieriger. Wohl ist die erst ungeschickte Hand recht leidlich ewandt geworden, die Bewegungen auszuführen, die ihr der Kopf vorhreibt, aber diesem fehlt bekanntlich bei gar so vielen Schülern die ewandtheit, Regeln und Gesetze zu merken, und noch mehr diese anwenden. Aber da ist es wieder die Freude am Schönen, die ihn treibt, as Wahre zu erfassen, das Gesetz zu beachten und sich demselben nterzuordnen, sie hilft ihm über die scheinbar nüchternsten, dem Laien ngweilig erscheinenden Aufgaben hinweg, sie ist es, die ihm zuflüstert: Lerne immerzu, denn nur dadurch bist Du imstande, alle die schönen Dinge uch herzustellen, welche dort der Fleifsige bereits fertigt.“ Ihm ist urch die bisherigen Erfolge der Mut gewachsen, denn gar oft ist es gechehen, dafs er überrascht das grofse Gebiet des Schönen überblickte, elches er durch die Erkenntnis eines oft sehr leicht und einfach zu beolgenden Gesetzes zu beherrschen vermochte, wie z. B. bei der Dartellung des Runden im Kontur und in der Schattierung. Er lernt die lementaren Gesetze von Stufe zu Stufe immer höher schätzen, denn sie aben ihm den Schlüssel zur verständnisvollen Beurteilung der Erscheinungswelt und zu deren Wiedergabe im Bilde, sie öffneten ihm — das Morgenhor des Schönen.

Und damit kommen wir in unserer Besprechung der Leitsätze auf einen ehr grofsen Mangel derselben. Die Herren haben bei allen ihren schönen Theorieen vergessen, sich mit der Praxis ausreichend abzufinden. Nicht ur darin, dafs sie sich wenig darum kümmerten, ob vielleicht aufserhalb Schleswig-Holstein irgendwo ein Zeichenunterricht getrieben werde, der die von ihnen erörterte Frage vielleicht doch mit anderen als mit den ihnen bekannten Mitteln behandle, und ihren Wünschen besser gerecht werden könne als der eigene, sondern auch darin, dafs sie gar nicht darnach fragten, in welchem Alter wohl der Mensch beginne, für die Schönheit, und zwar zuerst wohl für die der Natur, ein Interesse zu zeigen. Denn hiernach dürfte sich erst das Interesse für Kunstschönheit bestimmen lassen. Wer einmal einen Spaziergang in Begleitung halbwüchsiger

Burschen machte, der wird wohl bemerkt haben, wie wenig er bei denselben Anklang fand, wenn er zu ihnen von der Schönheit der durchwanderten Gegend, der Landschaft sprach. Sie vermögen es noch nicht, von dem sie vorwiegend interessierenden Materialen das Formale zu trennen und dieses für sich zu betrachten. Ähnlich ergeht es ihnen mit der Farbe. Erst mit der wiederholten Anregung erwacht das Interesse, welches durch Anleitung um so mächtiger wächst, je geschickter dieselbe die betreffenden Kräfte des Geistes und des Gemüts zu benutzen weifs. Eine solche Wirkung vermag aber unleugbar der Zeichenunterricht besser zu erzielen als jedes andere Lehrfach, weil er es, unmittelbar und einzig und allein, mit der vom Material losgelösten Form und Farbe zu thun hat. Er kann und soll z. B. des Kindes Spielzeug, Reifen, Kugel, Ball usw. benutzen, um die Elemente der Schönheit verbunden mit denen der Wahrheit der Formen daran zu erläutern, er kann den Schüler anleiten, aus den Naturformen der Blätter, Früchte usw. mit sicherem Urteil das Schönste zu wählen und mit Verständnis wiederzugeben, er kann ihn allmählich weiterführen zur bewufsten Beurteilung und folglich zum rechten wahren Genusse des Natur- und Kunstschönen. Dafs der Sinn für die Schönheit des menschlichen (und Tier-) Körpers mit dem Eintritt der Pubertät im natürlichen Zusammenhange steht, braucht wohl hier nur erwähnt zu werden. Ein früher als zu dieser Zeit gegebener Hinweis auf die Schönheit der antiken Bildwerke wird den Schüler ebensowenig innerlich berühren als die bereits erwähnte schöne Landschaft, gleichviel ob ihm diese als Natur- oder als Kunstgebilde vorgeführt wird. Denn mit der Freude am wachsenden geistigen und körperlichen Kraftgefühl erblüht ihm erst der Sinn für das Schöne. Aber auch hier werden ihm die in den Leitsätzen betonten Besprechungen von Werken der bildenden Kunst nur die berüchtigten hohlen Kathederphrasen bleiben, so lange man dem Zeichenunterrichte die Möglichkeit nimmt, bis in die oberen Klassen im logisch geregelten Stufengange die Pflege des Kunstsinns zu betreiben. Erst dann wird es leicht werden, die im 5. Leitsatz erwünschten kunstgebildeten und kunstbegeisterten Lehrer zu finden, wenn diese zuvor durch einen bis Oberprima obligatorischen, tüchtigen Zeichenunterricht belehrt und dazu ausgebildet wurden, Formen und Farben selbst zu unterscheiden, das Schöne in Natur und Kunst mit eigenem Auge zu sehen und mit eigenem Verstande, nicht aber durch das Medium der Tradition und gedruckter Bücher, zu beurteilen. Es ist nur in seltenen Fällen die Unbekanntschaft mit dem Technischen, der Mache eines Kunstwerks, welche Kunstgelehrte und Kritiker zu solchen Urteilen führt, die in Künstlerkreisen zum Spott reizen, es ist vielmehr der Psittacismus, den das auf eigener Erfahrung, auf eigenem sorgfältigen Studium begründete Verständnis des Künstlers sicher herausfühlt, der es verletzt oder zum mindesten humoristisch berührt, der aber aus jeder Schule nach Kräften zu verbannen ist. Die Besprechung der beiden folgenden Schriften giebt uns Gelegenheit, dieses Thema des Weiteren zu verfolgen.

Hier sei nur noch hervorgehoben, dafs die beiden Berichte eine Fülle von Anregungen enthalten, welche zur Lösung der Frage über die Pflege der Kunst im allgemeinen Sinne des Wortes von hoher Bedeutung sind, und von denen sehr zu wünschen ist, dafs sie auch zu Thaten führen möchten.

Das Programm des Neuen Gymnasiums zu Darmstadt 1892/93 bringt einen Aufsatz über das gleiche Thema von Dr. Forbach, denn, obwohl der Titel lautet *Die Pflege der alten Kunst auf dem Gymnasium*, läfst der Verfasser doch der Kunst überhaupt ihr Recht, ohne nach ihrem Alter zu fragen. Die Schleswig-Holsteinischen Verhandlungen sind ihm bekannt, und er ist bemüht, den hier und an anderen Orten ausgesprochenen allgemeinen Gründen für einen ausgedehnteren Kunstunterricht an den Gymnasien die praktische Folge zu ermöglichen. Auch er spricht gegen eine von den übrigen Lehrfächern gesonderte Behandlung desselben und giebt in einem wohldurchdachten und fleifsig ausgearbeiteten Lehrplan für Untersekunda bis Oberprima eine Anweisung, wie dennoch der gedachte Zweck zu erreichen sei, wenn er, mit dem bisherigen Unterrichte folgerichtig verbunden, an den geeigneten Stellen mehr als bisher hervorgehoben werde. Seine Vorschläge erscheinen sehr annehmbar, und sind von ihm praktisch erprobt. Jedenfalls verdienen sie aber eine Erprobung seitens solcher Gymnasien, denen es mit der Sache ernst ist. Dafs sich hierbei so Manches finden wird, was geändert, hinweggelassen oder hinzugefügt werden kann, ist selbstverständlich, ohne deshalb den Dank zu schmälern, den der Verfasser für seine Arbeit verdient.

Mit Geschick und Glück behandelt er die Teilnahme des Turn-, Musik- und Zeichenunterrichtes am gemeinsamen Werke, bekämpft er Langes (Königsberg) zu weit gehende Anforderungen an den letzteren und betont, dafs die geistige und sittliche Ausbildung der Schüler an der Hand der klassischen Litteratur immer die Hauptsache bleiben, die künstlerische Erziehung nur ergänzend mitwirken müsse. Freilich geht hierbei auch er zu weit in seinen Voraussetzungen, und es würde eine Polemik Langes und Forbachs voraussichtlich zu einer Niederlage des Letzteren in mehreren der bestrittenen Punkte führen. Immerhin bleibt seine Überzeugung von der Notwendigkeit einer kräftigen Mitwirkung des Zeichenunterrichtes sehr beachtenswert. Er sagt mit Recht: „Am meisten ist es aber zu verwundern, dafs in der mir zugänglich gewesenen Litteratur über Kunstpflege auf den Gymnasien mit wenigen Ausnahmen ein so geringer Wert auf die Hebung des Zeichenunterrichtes gelegt wird, trotz seiner allgemein anerkannten Wichtigkeit. Es heifst, dafs unter den obwaltenden Umständen eine Besserung in absehbarer Zeit ausgeschlossen erscheine. Zu solcher Resignation liegt meines Erachtens kein Grund vor.“ Und weiter: „Doch ich will — — zur Beantwortung der Frage zurückkehren, ob nicht auch innerhalb des Spielraumes der neuen Lehrpläne eine gröfsere Fruchtbarmachung des Zeichenunterrichts möglich ist.

Das bekannte *Elementarbuch der Chemie* von Roscoe ist in 5. Aufl. erschienen.

Das vorhin beim Kapitel Mineralogie erwähnte Buch von Levin ist methodisch geordnet und erinnert in Anordnung und Darstellung an den ersten Teil von Wilbrands Leitfaden. Der Verf. sagt auch ausdrücklich, dafs er jahrelang nach diesem unterrichtet habe und ihm vieles verdanke. Der Verf. knüpft an den Schülern bekannte Gegenstände an und leitet mit Hilfe elementarer Versuche auf induktivem Wege allmählich zur Erkenntnis der chemischen Gesetze. Im Gegensatz zu Wilbrand geht er auf etliche praktisch wichtige Stoffe näher ein und reiht — nach Meinung des Ber. eine sehr dankenswerte Zugabe — die Besprechung der einfachsten Versuche über die Ernährung der Pflanzen und die Gärung in den Lehrgang ein; stöchiometrische Aufgaben sind eingehend berücksichtigt. Andererseits verweilt er bei der eigentlich methodischen Behandlung nicht so lange und eingehend wie Wilbrand, auch ist in der Einrichtung der Versuche und in ihrer Ausnutzung für die chemische Erkenntnis manches anders, so dafs das Buch durchaus ein tüchtiges Erzeugnis eigener Geistesarbeit ist. Die Wage wird schon bald und oft benutzt. Die Abschnitte des Leitfadens sind: Luft; Wasser; Salzsäure; Verbindungsgewichte; Eisen; Schwefel; Kochsalz; Gips; Kohlensäure; Holz; Schiefspulver, Salpetersäure, Ammoniak; Phosphor; Feste Edelmetalle, Legierungen; Quarz; Feldspat; Ernährung der Pflanzen; Gärung; Moleküle und Atome; Zusammenstellung und Einteilung der Grundstoffe; Zusammenstellung und Einteilung der erwähnten Mineralien nach Krystallsystemen; Wiederholungsaufgaben. Der Lehrgang hat sich nach den Bedürfnissen der Oberrealschule in Braunschweig allmählich entwickelt; man merkt es dem Buche vorteilhaft an, dafs es aus der Praxis entstanden ist.

Die *Grundbegriffe der Chemie* von Weinert sind ebenfalls methodisch angeordnet. Im 1. Abschnitte wird von der Luft ausgegangen und daran anknüpfend von Verbrennung, Sauerstoff, Säurebildung, Stickstoff gesprochen; also auch hier Wilbrand! Im 2. Abschnitt ist die Rede vom Wasser, Filtrieren, Destillieren, von hartem, weichem Wasser, von Kesselstein (u. a. auch von der Wirkung der Soda auf diesen!!), von der Zersetzung durch den galvanischen Strom, von Wasserstoff, Molekülen, Atomen, Ammoniak, Basen. Im 3. Abschnitt, Kochsalz und Salzsäure, ist der Ausgangsversuch für die chemische Zusammensetzung des Kochsalzes die Zersetzung von geschmolzenem NaCl durch den galvanischen Strom; dafs gerade dieser gar nicht leicht auszuführende Versuch an die Spitze gestellt wird, befremdet den Ber. Die anderen Abschnitte heifsen Holz und Kohle, Zünd- und Sprengstoffe (1. Phosphor, 2. Schwefel, 3. Salpeter und Salpetersäure), Quarz, Kalk, Thonerde, leichte Metalle [14 Zeilen], schwere Metalle, etwas aus der organischen Chemie. Es scheint, dafs der Verf. mit seinem Büchlein dem Lehrer Anhaltspunkte für einen induktiven, recht viel Stoff umfassenden (ob praktisch erprobten?) Lehrgang zu geben beabsichtigt hat.

In Ebelings *Leitfaden der Chemie* (s. S. 46) liegt ein neues systematisch angeordnetes Buch vor. Verf. hat es für den einjährigen mineralogisch-chemischen Unterricht an Realschulen bestimmt, „eine ganze Reihe von Elementen und ihren Verbindungen ist fortgelassen, andere sind nur kurz erwähnt, die Produktionsverhältnisse der Metalle und anderer Stoffe dagegen, die im Welthandel eine Rolle spielen, mit Rücksicht auf das praktische Leben, in welches unsere Schüler meist unmittelbar nach ihrem Abgange von der Schule hinaustreten, ausführlicher als dies sonst in Schulbüchern üblich ist, behandelt worden“. Ebenso sind die wichtigsten chemisch-technischen Darstellungen berücksichtigt. Zur Auswahl des Stoffes hat Ber. nur das Bedenken, ob letzterer für einen einjährigen Kursus nicht zu umfangreich ist. Die Angaben über die Produktionsverhältnisse der Metalle — standen dem Verf. keine neueren zu Gebote als die meist für die Mitte der 80er Jahre geltenden? — können auch mit Vorteil im geographischen Unterricht verwendet werden. Zu loben ist die Berücksichtigung der neueren chemisch-technischen Einteilung des Eisens. Von Einzelheiten sind dem Ber. aufgefallen u. a. verschiedene Farbbezeichnungen (Zn verbrennt mit grüner Flamme, unter dem Hammer bearbeitetes Fe hat hellgrüne Farbe), die Bezeichnung $NaHCO_3$ als einfaches Natriumkarbonat, die Ausdrücke Schwefelzweioxyd, Phosphorfünfoxyd u. ähnl.; dafs man aus 1 g Gold 200 m Draht ziehen kann, ist wohl nur ein Druckfehler. — Zur Methode des Verf. ist zu sagen, dafs er die bei den systematischen Büchern meist übliche Einleitung in die Chemie, die aber eigentlich keine Einleitung ist, nicht zusammenhängend im Anfange behandelt, sondern erst später, nachdem bereits etliche Elemente und Verbindungen durchgenommen sind, im Anschlufs an diese in einzelnen Abschnitten. Die ersten Kapitel des Leitfadens sind folgende: Physikalische und chemische Veränderungen; Elektrolyse des Wassers; Wasserstoff; Sauerstoff, Oxydation und Verbrennung, Ozon; Elemente und chemische Verbindungen; das Wasser: 1. Synthese des Wassers, 2. Volumenänderung bei der Verbindung von Wasserstoff und Sauerstoff zu Wasser, 3. Mechanische Mischung und chemische Verbindung. Gesetz der bestimmten Verhältnisse, 4. Chemische Zeichen und Formeln. Prozentische Zusammensetzung des Wassers, 5. Eigenschaften des Wassers; Elektrolyse der Salzsäure, Chlor u. s. w. Das Gesetz der vielfachen Verhältnisse, Molekel und Atom, Atomgewicht und Äquivalentgewicht, chemischer Wert kommen nach dem Stickstoff, aber vor den Verbindungen des Stickstoffs mit Sauerstoff.

Auch in Baumhauers *Leitfaden der anorganischen Chemie* ist der Lehrstoff systematisch angeordnet. Hier behandelt die Einleitung physikalische und chemische Erscheinungen, chemische Verbindungen, chemische Zerlegung, Elemente, Atome, Atomgewichte, Gesetz der multiplen Proportionen, chemische Formeln und Gleichungen, Molekül, Molekulargewicht, chemische Verwandtschaft, und der Verf. will, dafs die Einleitung recht langsam und schrittweise durchgenommen werde. Einige andere

Das bekannte *Elementarbuch der Chemie* von Roscoe ist in 5. Aufl. erschienen.

Das vorhin beim Kapitel Mineralogie erwähnte Buch von Levin ist methodisch geordnet und erinnert in Anordnung und Darstellung an den ersten Teil von Wilbrands Leitfaden. Der Verf. sagt auch ausdrücklich, dafs er jahrelang nach diesem unterrichtet habe und ihm vieles verdanke. Der Verf. knüpft an den Schülern bekannte Gegenstände an und leitet mit Hilfe elementarer Versuche auf induktivem Wege allmählich zur Erkenntnis der chemischen Gesetze. Im Gegensatz zu Wilbrand geht er auf etliche praktisch wichtige Stoffe näher ein und reiht — nach Meinung des Ber. eine sehr dankenswerte Zugabe — die Besprechung der einfachsten Versuche über die Ernährung der Pflanzen und die Gärung in den Lehrgang ein; stöchiometrische Aufgaben sind eingehend berücksichtigt. Andererseits verweilt er bei der eigentlich methodischen Behandlung nicht so lange und eingehend wie Wilbrand, auch ist in der Einrichtung der Versuche und in ihrer Ausnutzung für die chemische Erkenntnis manches anders, so dafs das Buch durchaus ein tüchtiges Erzeugnis eigener Geistesarbeit ist. Die Wage wird schon bald und oft benutzt. Die Abschnitte des Leitfadens sind: Luft; Wasser; Salzsäure; Verbindungsgewichte; Eisen; Schwefel; Kochsalz; Gips; Kohlensäure; Holz; Schiefspulver, Salpetersäure, Ammoniak; Phosphor; Feste Edelmetalle, Legierungen; Quarz; Feldspat; Ernährung der Pflanzen; Gärung; Moleküle und Atome; Zusammenstellung und Einteilung der Grundstoffe; Zusammenstellung und Einteilung der erwähnten Mineralien nach Krystallsystemen; Wiederholungsaufgaben. Der Lehrgang hat sich nach den Bedürfnissen der Oberrealschule in Braunschweig allmählich entwickelt; man merkt es dem Buche vorteilhaft an, dafs es aus der Praxis entstanden ist.

Die *Grundbegriffe der Chemie* von Weinert sind ebenfalls methodisch angeordnet. Im 1. Abschnitte wird von der Luft ausgegangen und daran anknüpfend von Verbrennung, Sauerstoff, Säurebildung, Stickstoff gesprochen; also auch hier Wilbrand! Im 2. Abschnitt ist die Rede von Wasser, Filtrieren, Destillieren, von hartem, weichem Wasser, von Kesselstein (u. a. auch von der Wirkung der Soda auf diesen!!), von der Zersetzung durch den galvanischen Strom, von Wasserstoff, Molekülen, Atomen, Ammoniak, Basen. Im 3. Abschnitt, Kochsalz und Salzsäure, ist der Ausgangsversuch für die chemische Zusammensetzung des Kochsalzes die Zersetzung von geschmolzenem NaCl durch den galvanischen Strom; dafs gerade dieser gar nicht leicht auszuführende Versuch an die Spitze gestellt wird, befremdet den Ber. Die anderen Abschnitte heifsen Holz und Kohle, Zünd- und Sprengstoffe (1. Phosphor, 2. Schwefel, 3. Salpeter und Salpetersäure), Quarz, Kalk, Thonerde, leichte Metalle [14 Zeilen], schwere Metalle, etwas aus der organischen Chemie. Es scheint, dafs der Verf. mit seinem Büchlein dem Lehrer Anhaltspunkte für einen induktiven, recht viel Stoff umfassenden (ob praktisch erprobten?) Lehrgang zu geben beabsichtigt hat.

In Ebelings *Leitfaden der Chemie* (s. S. 46) liegt ein neues systematisch angeordnetes Buch vor. Verf. hat es für den einjährigen mineralogisch-chemischen Unterricht an Realschulen bestimmt, „eine ganze Reihe von Elementen und ihren Verbindungen ist fortgelassen, andere sind nur kurz erwähnt, die Produktionsverhältnisse der Metalle und anderer Stoffe dagegen, die im Welthandel eine Rolle spielen, mit Rücksicht auf das praktische Leben, in welches unsere Schüler meist unmittelbar nach ihrem Abgange von der Schule hinaustreten, ausführlicher als dies sonst in Schulbüchern üblich ist, behandelt worden“. Ebenso sind die wichtigsten chemisch-technischen Darstellungen berücksichtigt. Zur Auswahl des Stoffes hat Ber. nur das Bedenken, ob letzterer für einen einjährigen Kursus nicht zu umfangreich ist. Die Angaben über die Produktionsverhältnisse der Metalle — standen dem Verf. keine neueren zu Gebote als die meist für die Mitte der 80er Jahre geltenden? — können auch mit Vorteil im geographischen Unterricht verwendet werden. Zu loben ist die Berücksichtigung der neueren chemisch-technischen Einteilung des Eisens. Von Einzelheiten sind dem Ber. aufgefallen u. a. verschiedene Farbbezeichnungen (Zn verbrennt mit grüner Flamme, unter dem Hammer bearbeitetes Fe hat hellgrüne Farbe), die Bezeichnung $NaHCO_3$ als einfaches Natriumkarbonat, die Ausdrücke Schwefelzweioxyd, Phosphorfünfoxyd u. ähnl.; dafs man aus 1 g Gold 200 m Draht ziehen kann, ist wohl nur ein Druckfehler. — Zur Methode des Verf. ist zu sagen, dafs er die bei den systematischen Büchern meist übliche Einleitung in die Chemie, die aber eigentlich keine Einleitung ist, nicht zusammenhängend im Anfange behandelt, sondern erst später, nachdem bereits etliche Elemente und Verbindungen durchgenommen sind, im Anschlufs an diese in einzelnen Abschnitten. Die ersten Kapitel des Leitfadens sind folgende: Physikalische und chemische Veränderungen; Elektrolyse des Wassers; Wasserstoff; Sauerstoff, Oxydation und Verbrennung, Ozon; Elemente und chemische Verbindungen; das Wasser: 1. Synthese des Wassers, 2. Volumenänderung bei der Verbindung von Wasserstoff und Sauerstoff zu Wasser, 3. Mechanische Mischung und chemische Verbindung. Gesetz der bestimmten Verhältnisse, 4. Chemische Zeichen und Formeln. Prozentische Zusammensetzung des Wassers, 5. Eigenschaften des Wassers; Elektrolyse der Salzsäure, Chlor u. s. w. Das Gesetz der vielfachen Verhältnisse, Molekel und Atom, Atomgewicht und Äquivalentgewicht, chemischer Wert kommen nach dem Stickstoff, aber vor den Verbindungen des Stickstoffs mit Sauerstoff.

Auch in Baumhauers *Leitfaden der anorganischen Chemie* ist der Lehrstoff systematisch angeordnet. Hier behandelt die Einleitung physikalische und chemische Erscheinungen, chemische Verbindungen, chemische Zerlegung, Elemente, Atome, Atomgewichte, Gesetz der multiplen Proportionen, chemische Formeln und Gleichungen, Molekül, Molekulargewicht, chemische Verwandtschaft, und der Verf. will, dafs die Einleitung recht langsam und schrittweise durchgenommen werde. Einige andere

Kapitel der allgemeinen Chemie finden sich später, so die Wertigkeit nach dem Wasserstoff, die Volumtheorie nach den Metalloiden. Was die Auswahl des Stoffes betrifft, so ist, da das Buch namentlich zum Gebrauch an landwirtschaftlichen Lehranstalten bestimmt ist, bei einer Anzahl Elemente und Verbindungen in einem besonderen Abschnitt die Bedeutung der betreffenden Stoffe für Pflanzen und Tiere hervorgehoben, eine auch für andere Schulen sehr wichtige Sache. S. 45 wird auch die Aufnahme von freiem N für die Leguminosen besprochen. Mehrere seltene Elemente, u. a. Selen, Tellur, Titan, Kadmium, hätten wegbleiben können, desgleichen eine Anzahl Verbindungen, die weder praktisch wichtig sind, noch besonderen theoretisch-chemischen Wert haben; letzteres gilt übrigens auch für Ebelings Buch. Nicht fehlen durfte der Solvay-Sodaprozefs, auch die neuere chemisch-technische Einteilung des Eisens und das Siemens-Martin-Verfahren hätte Ref. gerne erwähnt gesehen. — Baumhauer und Ebeling reden nicht von dem periodischen System, was man vielleicht erwarten könnte, Levin thut dies.

Die wohl jedem Lehrer der Chemie bekannte *Technik der Experimentalchemie* von Arendt liegt in 2. Aufl. vor. Das seither zwei Bände umfassende Werk ist zu einem zusammengezogen worden. Der allgemeine Teil (früher im ersten Bande) ist in vielen Abschnitten gegen früher umgearbeitet und erheblich vermehrt worden; auf Einzelheiten kann hier nicht eingegangen werden. Ebenso ist der besondere Teil (der frühere zweite Band) durch Beschreibung mancher neuer Apparate und Arbeitsmethoden erweitert worden. Es war das Bestreben des Verf., „die Fortschritte der didaktischen Experimentalchemie bis in die jüngsten Tage hinein zu verfolgen“; abgeschlossen hat er im November 1891. Weggefallen gegen früher sind alle Kapitel, die sich auf die methodische Behandlung des Unterrichtsstoffes bezogen, daher kommt es, dafs der Umfang des Werks nicht gewachsen ist.

Von neuen *Unterrichtsversuchen und -Apparaten* nennt Ber. folgende: Blochmann, Vorlesungsversuch zur Dissoziation des Salmiaks; Kappel, Reduktion von CO gegenüber Metalloxyden, Auflöslichkeit des Mg in kohlensäurehaltigem Wasser, um die Existenz eines Kohlensäurehydrates H_2CO_3 zu demonstrieren; Le Conte, Experimente über die Flamme; Nickel, Direkter Nachweis des Eisengehaltes in porösen Thonwaren und in gelbem Sande; Meutzner, Zerlegung des Wassers; Rosenfeld, Darstellung von Natriumamalgam, Reinigung von Natrium, Sublimation von Schwefel, Darstellung von Schwefeldioxyd; Stokes, Nachweis glühender fester Teile in Flammen; Vaubel, Aufbewahrung von Natrium (in Vaselinöl).

Über Verwendung von komprimiertem Sauerstoff (Elkan) und komprimierter Kohlensäure im chemisch-physikalischen Unterricht schrieb Schellenberg; über Darstellung, Eigenschaften und Verwendung des Aluminiums Lüpke.

Von *Büchern über analytische Chemie,* soweit diese Schulzwecken dient, hat dem Ber. nur Arche, *Praktische Chemie,* vorgelegen. Es ist eine kurze Anleitung zur qualitativen Analyse „einfacher und gemengter Verbindungen“ auf trockenem und nassem Wege, die den Stoff in besonderer Weise gruppiert.

In dem neuen *Jahrbuch der Chemie,* herausgegeben von Meyer, findet der Fachlehrer ein Mittel, sich mit dem Gesamtfortschritt der chemischen Wissenschaft und Technik bekannt zu machen. Über die Fortschritte der chemischen Technologie insbesondere berichtet das *Technisch-chemische Jahrbuch,* herausgegeben von Biedermann, dessen 13. Jahrgang vorliegt.

Zeichnen

F. Flinzer.

Die fünfte Schleswig-Holsteinische Direktorenversammlung behandelte u. a. die Frage: *Was können die höheren Lehranstalten für die Pflege des Kunstsinns thun?*

Mit besonderer Freude mufs hier bemerkt werden, wie die Referate der verschiedenen beteiligten Anstalten dieses an den Gymnasien von jeher stiefmütterlich behandelte Thema mit grofser Aufmerksamkeit nach den verschiedensten Seiten hin erörtern und wie die beiden Berichterstatter, die Gymnasialdirektoren Ostendorf und Wallichs, den Inhalt dieser Referate mit Sachverständnis und mit einer an Begeisterung streifenden Wärme zusammenfassen. Die von der Versammlung angenommenen Leitsätze lauten:

1. Die Pflege des Sinnes für das Schöne kann in der Schule nur da rechten Boden finden, wo im gesamten Leben der Jugend der Frohsinn und die Freude des Spieltriebs nicht verkümmert und der Unterricht selbst vom Hauche der Kunst berührt wird.
2. Die höheren Schulen vermögen schon nach ihrer gegenwärtigen Einrichtung den Sinn für das Schöne in der Dichtkunst bei den Schülern kräftig zu pflegen, wenn die Lektüre erlesener Meisterwerke nicht in philologischem Kleinbetriebe aufgeht, sondern die Schüler in Dichters Lande führt.
3. Auch mufs der Sinn für das Musikalisch-Schöne durch guten Gesangunterricht ausreichend gefördert werden. Die Grundlage bildet die Pflege namentlich des Chorals und des Volksliedes.
4. Der heute auf kunstgemäfser Grundlage erteilte Zeichenunterricht kann durch die Erziehung der Sehkraft und die Ausbildung des Auges die Einführung in das Gebiet des Schönen wirksam vorbereiten.
5. Den Sinn für das Schöne in den bildenden Künsten können nur die Lehrer pflegen, die kunstgebildet und kunstbegeistert sind.
6. Kunstgeschichte als ein besonderes Lehrfach in den Unterrichtsbetrieb der Schule aufzunehmen, ist nicht zu befürworten, da sie als Ganzes dem Gesichtskreise des Schülers zu fern liegt. Die Schule kann auf dem Gebiete der bildenden Künste durch Vorführung der einfachschönen Formen einer für alle Zeit vorbildlichen Kunst nur anregen

und vorbereiten das Verständnis des Schönen überhaupt. Jedes aufdringliche Hereinzerren der bildenden Künste in den Unterricht ist schädlich.

7. Von den bildenden Künsten empfehlen sich zur Behandlung in der Schule vorzugsweise Architektur und Plastik, weniger die Malerei (am meisten noch die religiöse).
8. Zur Einführung in das Gebiet des Schönen ist wegen der Einfachheit und Reinheit ihrer Mittel die hellenische Kunst besonders geeignet. Auf den Gymnasien bildet sie zugleich die wertvollste Ergänzung für ein tieferes Verständnis des hellenischen Geistes überhaupt und der Dichtkunst insbesondere.
9. Freiwillige Bemühungen der Lehrer, auch aufserhalb der Schulzeit durch Unterweisung, Besichtigung von Kunstwerken, Anleitung zu Sammlungen u. a. m. das Interesse für die Kunst zu beleben, sind in jeder zulässigen Weise zu fördern.
10. Werke der bildenden Kunst werden an der Stelle des Unterrichts behandelt, wo sie einen geistig ausreichend vorbereiteten Boden finden und ihrerseits zu einer tieferen Auffassung bedeutsamer Zeiten und der sie erfüllenden Ideale beitragen.
11. Die in den einzelnen Klassen im Anschlufs an den Unterricht behandelten Kunstwerke sind nicht nur in diesen Klassen, sondern auch von Stufe zu Stufe in einen gewissen Zusammenhang zu bringen. Das Planmäfsige solcher Betrachtungen ist auf Grund von Erfahrungen durch die Beratungen in den Lehrerkollegien zu sichern.
12. Kleine Aufsätze von Schülern können in wirksamer Weise zur Befestigung und Vertiefung der aus dem Gebiete der bildenden Künste gegebenen Anregungen verwendet werden.
13. Jede Schule hat dafür zu sorgen, dafs von Kunstwerken nur gute Nachbildungen oder Modelle in grofsem Mafsstabe zur Verwendung kommen. Eine planmäfsige Besprechung hat zu verhüten, dafs sie unverstanden bleiben. Hierfür sind besondere Mittel zur Verfügung zu stellen.
14. Das Aushängen von Abbildungen in Klassenzimmern ist nur statthaft, wenn sie in dem Klassenunterricht zur Behandlung kommen. Werden sie nur zur äufseren Ausschmückung des Zimmers verwendet und bleiben unerläutert, so wirken sie geradezu schädlich, indem sie zur Gedankenlosigkeit führen und den Sinn für das Schöne abstumpfen.
15. Der Besuch von Museen unter Führung von kunstverständigen Lehrern ist für Schüler der obersten Klassen sehr zu empfehlen.
16. Schulfeste, bei denen die Schüler mit theatralischen, musikalischen und turnerischen Aufführungen selbstthätig mitwirken, verdienen auch unter dem Gesichtspunkte der Kunstpflege eifrige Förderung.

Hierzu seien folgende Bemerkungen erlaubt:

Zu 4. Dieser Satz ist leider recht sonderbar, ebenso wie die isten derjenigen Sätze in den vorausgegangenen Berichten, die über die ıfgabe des Zeichenunterrichtes sprechen. Was heifst wohl „Erziehung r Sehkraft“? Unter dieser Bezeichnung wäre doch wohl die Aufgabe hr als eine augenärztliche, weniger als eine solche aufzufassen, die der ichenlehrer zu lösen vermag. Die Augenheilkunde giebt uns aber leider ır wenig Aufschlufs über dieses Kapitel, ihre Vorschriften sind meist gativer Natur und auf das beschränkt, was der Zeichenlehrer als verndiger Mann von selbst vermeidet, um die Sehkraft zu schonen. Über

die Mittel zur Erziehung derselben — abgesehen davon, ob eine Kraft überhaupt erzogen werden kann — wird wohl auch der beste Augenarzt nur dürftige Andeutungen geben können. Jedenfalls wird, mag auch in Wirklichkeit an die Übung einer Art geistiger Sehkraft gedacht worden sein, dem Zeichenunterrichte nur eine klägliche Rolle damit zugestanden, dafs er „die Einführung“ in das Gebiet des Schönen wirksam „vorbereiten“ kann. Es wäre keine Ehre für den Zeichenunterricht, wenn die Herren Direktoren Recht hätten. Glücklicherweise befindet er sich aber in der angenehmen Lage, unmittelbar bei jeder Übung, und Stufe für Stufe, nachweisen zu können, wie er im Schüler die Erkenntnis des Schönen weckt, allmählich immer mehr entfaltet und grofszieht. Und diesen Nachweis vermag er durch unmittelbare Belege zu führen, so sicher und unanfechtbar, wie dies keinem zweiten Fach der Schule möglich ist. Je tüchtiger der Zeichenlehrer ist, um so besser wird ihm dies gelingen, so dafs seine Fähigkeit zum Lehrer überhaupt darnach bemessen werden kann, denn der Zeichenunterricht der Jetztzeit ist nicht mehr das häfsliche junge Entlein, für welches er noch hier und da von Kurzsichtigen gehalten wird. Es ist hier nicht der Ort, um den angedeuteten Nachweis zu führen, da hierzu einesteils eine etwas gröfsere Ausführlichkeit notwendig würde, als sie der Raum des Jahresberichtes zuläfst, andernteils ein direktes Vorzeigen und Vorzeichnen, welches weder durch Illustrationen noch durch die Beschreibung, und wäre diese auch die beste, ersetzt werden kann. Hier sei nur darauf hingewiesen, wie die Aufgabe des Zeichenunterrichts, das Anschauen, das Betrachten, Beobachten, Vergleichen, das Beurteilen des Sichtbaren zu lehren, den Lehrer schon von selbst dazu drängt, hierbei den Schüler darüber zu unterrichten, wie das Schöne, Schönere und Schönste durch ein eingehendes Vergleichen von einander unterschieden werden kann und wie man hierbei zu verfahren hat, um folgerichtig zum Schlufs zu kommen. Hierdurch wird ein Schönheitsgefühl grofs gezogen, welches weit entfernt ist von der berüchtigten Gefühlsschwärmerei, welches abhält von aller Phrase, weil es sich auf Überlegung begründet. Es wird hervorgerufen schon bei der sorgfältigen Behandlung der ersten geraden Linie, bei welcher das Kind die richtige als die schönste erkennt, die technisch vollkommenere bewundert. Aber die gleifsendste Technik läfst den wohlunterrichteten Schüler kalt, wenn er bemerkt, dafs die Gesetze nicht erfüllt sind, welche der zu beurteilenden Linie oder Figur zu Grunde liegen. Eine Linie z. B., welche einen Kreisbogen darstellen soll, wird er nie für schön erklären, wenn ihre gröfste Abweichung von der hinzugedachten Sehne nicht über der Mitte derselben steht, selbst dann nicht, wenn sie sauber und klar mit scharfgespitztem Stift gezeichnet wurde. Naturgemäfs erscheint auf dieser Lernstufe das Wahre und das Schöne fast als eins und dasselbe. Doch auch das ändert sich bald. Man beobachte nur einmal den Schüler, der ein saubergezeichnetes, vielleicht gar selbst entworfenes, einfaches Muster sorgfältig kolorierte. Mit

[G]ewissenhaftigkeit führt die kleine Hand den ungewohnten Pinsel, [s]trahlenden Blicks betrachtet er das Gelungene, und mit erregter Stimme [b]ittet er den Lehrer um die Erlaubnis, sein — wie er weiſs, vollständig [s]elbstgefertigtes — Kunstwerk den Eltern zeigen zu dürfen. Die erste [A]hnung des Kunstschönen ist ihm aufgestiegen, bewundernd umstehen [i]hn die Mitschüler, die Zeichnung mit prüfendem Auge betrachtend, teils [l]obend, teils die kleinen Verstöſse tadelnd, die sich etwa der Glückliche [i]n künstlerischen Eifer leistete, und auch auf die jungen Kritiker fällt [e]in bescheidener Strahl von der erwärmenden und erleuchtenden Sonne [d]es Schönen. Dieser befruchtet aber auch. Ihre Arbeiten werden von [j]etzt ab besser, vorsichtiger, sauberer hergestellt, denn der Lehrer ge-[s]tattet nur dann das Kolorieren, wenn eine Zeichnung allen von ihm ge-[s]tellten Anforderungen entspricht, und ein Jeder möchte doch die seine [a]uch gar so gern in Farbe glänzen sehen. Die folgenden Aufgaben [w]erden schwieriger. Wohl ist die erst ungeschickte Hand recht leidlich [g]ewandt geworden, die Bewegungen auszuführen, die ihr der Kopf vor-[s]chreibt, aber diesem fehlt bekanntlich bei gar so vielen Schülern die [G]ewandtheit, Regeln und Gesetze zu merken, und noch mehr diese an-[z]uwenden. Aber da ist es wieder die Freude am Schönen, die ihn treibt, [d]as Wahre zu erfassen, das Gesetz zu beachten und sich demselben [u]nterzuordnen, sie hilft ihm über die scheinbar nüchternsten, dem Laien [la]ngweilig erscheinenden Aufgaben hinweg, sie ist es, die ihm zuflüstert: [„]Lerne immerzu, denn nur dadurch bist Du imstande, alle die schönen Dinge [a]uch herzustellen, welche dort der Fleiſsige bereits fertigt.“ Ihm ist [d]urch die bisherigen Erfolge der Mut gewachsen, denn gar oft ist es ge-[s]chehen, daſs er überrascht das groſse Gebiet des Schönen überblickte, [w]elches er durch die Erkenntnis eines oft sehr leicht und einfach zu be-[f]olgenden Gesetzes zu beherrschen vermochte, wie z. B. bei der Dar-[s]tellung des Runden im Kontur und in der Schattierung. Er lernt die [e]lementaren Gesetze von Stufe zu Stufe immer höher schätzen, denn sie [g]aben ihm den Schlüssel zur verständnisvollen Beurteilung der Erscheinungs-[w]elt und zu deren Wiedergabe im Bilde, sie öffneten ihm — das Morgen-[t]hor des Schönen.

Und damit kommen wir in unserer Besprechung der Leitsätze auf einen [s]ehr groſsen Mangel derselben. Die Herren haben bei allen ihren schönen [T]heorieen vergessen, sich mit der Praxis ausreichend abzufinden. Nicht [n]ur darin, daſs sie sich wenig darum kümmerten, ob vielleicht auſserhalb [S]chleswig-Holstein irgendwo ein Zeichenunterricht getrieben werde, der die [v]on ihnen erörterte Frage vielleicht doch mit anderen als mit den ihnen [b]ekannten Mitteln behandle, und ihren Wünschen besser gerecht werden [k]önne als der eigene, sondern auch darin, daſs sie gar nicht darnach [f]ragten, in welchem Alter wohl der Mensch beginne, für die Schönheit, [u]nd zwar zuerst wohl für die der Natur, ein Interesse zu zeigen. Denn [h]iernach dürfte sich erst das Interesse für Kunstschönheit bestimmen [l]assen. Wer einmal einen Spaziergang in Begleitung halbwüchsiger

Burschen machte, der wird wohl bemerkt haben, wie wenig er bei denselben Anklang fand, wenn er zu ihnen von der Schönheit der durchwanderten Gegend, der Landschaft sprach. Sie vermögen es noch nicht, von dem sie vorwiegend interessierenden Materialen das Formale zu trennen und dieses für sich zu betrachten. Ähnlich ergeht es ihnen mit der Farbe. Erst mit der wiederholten Anregung erwacht das Interesse, welches durch Anleitung um so mächtiger wächst, je geschickter dieselbe die betreffenden Kräfte des Geistes und des Gemüts zu benutzen weiſs. Eine solche Wirkung vermag aber unleugbar der Zeichenunterricht besser zu erzielen als jedes andere Lehrfach, weil er es, unmittelbar und einzig und allein, mit der vom Material losgelösten Form und Farbe zu thun hat. Er kann und soll z. B. des Kindes Spielzeug, Reifen, Kugel, Ball usw. benutzen, um die Elemente der Schönheit verbunden mit denen der Wahrheit der Formen daran zu erläutern, er kann den Schüler anleiten, aus den Naturformen der Blätter, Früchte usw. mit sicherem Urteil das Schönste zu wählen und mit Verständnis wiederzugeben, er kann ihn allmählich weiterführen zur bewuſsten Beurteilung und folglich zum rechten wahren Genusse des Natur- und Kunstschönen. Daſs der Sinn für die Schönheit des menschlichen (und Tier-) Körpers mit dem Eintritt der Pubertät im natürlichen Zusammenhange steht, braucht wohl hier nur erwähnt zu werden. Ein früher als zu dieser Zeit gegebener Hinweis auf die Schönheit der antiken Bildwerke wird den Schüler ebensowenig innerlich berühren als die bereits erwähnte schöne Landschaft, gleichviel ob ihm diese als Natur- oder als Kunstgebilde vorgeführt wird. Denn mit der Freude am wachsenden geistigen und körperlichen Kraftgefühl erblüht ihm erst der Sinn für das Schöne. Aber auch hier werden ihm die in den Leitsätzen betonten Besprechungen von Werken der bildenden Kunst nur die berüchtigten hohlen Kathederphrasen bleiben, so lange man dem Zeichenunterrichte die Möglichkeit nimmt, bis in die oberen Klassen im logisch geregelten Stufengange die Pflege des Kunstsinns zu betreiben. Erst dann wird es leicht werden, die im 5. Leitsatz erwünschten kunstgebildeten und kunstbegeisterten Lehrer zu finden, wenn diese zuvor durch einen bis Oberprima obligatorischen, tüchtigen Zeichenunterricht belehrt und dazu ausgebildet wurden, Formen und Farben selbst zu unterscheiden, das Schöne in Natur und Kunst mit e i g e n e m Auge zu sehen und mit e i g e n e m Verstande, nicht aber durch das Medium der Tradition und gedruckter Bücher, zu beurteilen. Es ist nur in seltenen Fällen die Unbekanntschaft mit dem Technischen, der Mache eines Kunstwerks, welche Kunstgelehrte und Kritiker zu solchen Urteilen führt, die in Künstlerkreisen zum Spott reizen, es ist vielmehr der Psittacismus, den das auf eigener Erfahrung, auf eigenem sorgfältigen Studium begründete Verständnis des Künstlers sicher herausfühlt, der es verletzt oder zum mindesten humoristisch berührt, der aber aus jeder Schule nach Kräften zu verbannen ist. Die Besprechung der beiden folgenden Schriften giebt uns Gelegenheit, dieses Thema des Weiteren zu verfolgen.

Hier sei nur noch hervorgehoben, dafs die beiden Berichte eine
'ülle von Anregungen enthalten, welche zur Lösung der Frage über die
'flege der Kunst im allgemeinen Sinne des Wortes von hoher Bedeutung
ind, und von denen sehr zu wünschen ist, dafs sie auch zu Thaten
ühren möchten.

Das Programm des Neuen Gymnasiums zu Darmstadt 1892/93 bringt
inen Aufsatz über das gleiche Thema von Dr. Forbach, denn, obwohl
ler Titel lautet *Die Pflege der alten Kunst auf dem Gymnasium*,
äfst der Verfasser doch der Kunst überhaupt ihr Recht, ohne nach ihrem
lter zu fragen. Die Schleswig-Holsteinischen Verhandlungen sind ihm
ekannt, und er ist bemüht, den hier und an anderen Orten ausgesprochenen
llgemeinen Gründen für einen ausgedehnteren Kunstunterricht an den
ymnasien die praktische Folge zu ermöglichen. Auch er spricht gegen
ine von den übrigen Lehrfächern gesonderte Behandlung desselben und
iebt in einem wohldurchdachten und fleifsig ausgearbeiteten Lehrplan für
ntersekunda bis Oberprima eine Anweisung, wie dennoch der gedachte
weck zu erreichen sei, wenn er, mit dem bisherigen Unterrichte folge-
chtig verbunden, an den geeigneten Stellen mehr als bisher hervor-
ehoben werde. Seine Vorschläge erscheinen sehr annehmbar, und sind
n ihm praktisch erprobt. Jedenfalls verdienen sie aber eine Erprobung
itens solcher Gymnasien, denen es mit der Sache ernst ist. Dafs sich
ierbei so Manches finden wird, was geändert, hinweggelassen oder hin-
gefügt werden kann, ist selbstverständlich, ohne deshalb den Dank
schmälern, den der Verfasser für seine Arbeit verdient.

Mit Geschick und Glück behandelt er die Teilnahme des Turn-,
usik- und Zeichenunterrichtes am gemeinsamen Werke, bekämpft er
anges (Königsberg) zu weit gehende Anforderungen an den letzteren und
etont, dafs die geistige und sittliche Ausbildung der Schüler an der
and der klassischen Litteratur immer die Hauptsache bleiben, die
ünstlerische Erziehung nur ergänzend mitwirken müsse. Freilich geht
ierbei auch er zu weit in seinen Voraussetzungen, und es würde eine
'olemik Langes und Forbachs voraussichtlich zu einer Niederlage des
etzteren in mehreren der bestrittenen Punkte führen. Immerhin bleibt
eine Überzeugung von der Notwendigkeit einer kräftigen Mitwirkung des
eichenunterrichtes sehr beachtenswert. Er sagt mit Recht: „Am meisten
st es aber zu verwundern, dafs in der mir zugänglich gewesenen Litteratur
ber Kunstpflege auf den Gymnasien mit wenigen Ausnahmen ein so ge-
inger Wert auf die Hebung des Zeichenunterrichtes gelegt wird, trotz
einer allgemein anerkannten Wichtigkeit. Es heifst, dafs unter den ob-
raltenden Umständen eine Besserung in absehbarer Zeit ausgeschlossen
rscheine. Zu solcher Resignation liegt meines Erachtens kein Grund
or." Und weiter: „Doch ich will — — zur Beantwortung der Frage
urückkehren, ob nicht auch innerhalb des Spielraumes der neuen Lehr-
läne eine gröfsere Fruchtbarmachung des Zeichenunterrichts möglich ist.

Drei Umstände werden für die Unzulänglichkeit des Zeichenunterrichts angeführt: 1. dafs mit der Tertia der pflichtige Unterricht aufhört; 2. dafs eine Methode fehlt, die an den übrigen Unterricht anschliefst; 3. dafs die meisten Zeichenlehrer nur imstande sind, die Nachbildung des Schönen technisch zu lehren, nicht aber es zu erläutern. Ich glaube, dafs wie die Dinge jetzt liegen, nach Beseitigung der letzten Klage die zweite ganz verstummen, die erste an ihrer Schärfe verlieren wird. Es ist gewifs eine Lebensfrage des Zeichenunterrichtes, dafs er von Lehrern erteilt wird, die auf Grund abgelegter Prüfungen beweisen, dafs sie in ihrer künstlerischen, vor allem aber ihrer pädagogischen Vorbildung auf der Stufe der übrigen akademischen Lehrer stehen, dafs sie nicht einseitig Zeichenunterricht geben, sondern auch zu anderen Lehrstunden herangezogen werden, kurz als vollberechtigte Mitglieder des Lehrkörpers am Leben der Schule teilhaben." Solche Worte beweisen einen hellen Blick für die Lage der Dinge und für die wahren Mittel zu ihrer Besserung. — Der Zeichenunterricht in unseren höheren Lehranstalten gleicht einer Pflanze, von der man höheren Orts gehört hat, dafs sie reiche und schöne Früchte trage. Man konnte ihre Aufnahme nicht zurückweisen, setzte sie jedoch, damit sie die anderen Pflanzen des Schulgartens nicht beeinträchtige, in einen kühlen und dunklen Winkel, schnitt ihre Wurzeln und Zweige zurück bis auf diejenigen, die sie gerade kümmerlich am Leben erhielten, und bestellte einen armen billigen Mann, der sich dazu hergab, für geringen Lohn sie in diesem Zustande zu erhalten. Man behandelt die Pflanze bis heute an vielen Orten einem Unkraut gleich, läfst ihr nur ungern ein verkrüppeltes Ästchen und beweist an ihr dem für sie eintretenden Kenner mit triumphierendem Spott, dafs eine solche Pflanze keine Früchte tragen könne. Ihre Blätter sollen zwar, wie man annimmt, die Sehkraft stärken, aber man hat keinen praktischen Beweis dafür und läfst sie achselzuckend weiter verkümmern, oder ganz verkommen. Es wird hohe Zeit, dafs ein solcher Zustand durch einen des Gymnasiums würdigeren ersetzt werde. Die Erfolge des Zeichenunterrichtes an der Volksschule und am Realgymnasium werden dies ebenso erzwingen, wie die Stimmen aus dem eigenen Lager, denn fortwährend neu erheben sich die Klagen der Universitätsprofessoren über den ungenügenden Zeichenunterricht an den humanistischen Gymnasien.

Neuerdings tritt der a. o. Professor der Kunstwissenschaft an der Universität Königsberg Dr. Lange sehr energisch für eine Besserung der betreffenden Verhältnisse ein. Sein Buch führt den Titel: *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend* und vertritt ungefähr dieselben Ansichten, wie das im Jahresbericht Bd. II besprochene Georg Hirths. Gleich diesem betont er, dafs der Zeichenunterricht dazu berufen sei, dem von ihm scharf gerügten Mangel der künstlerischen Erziehung abzuhelfen, gleich ihm wendet er sich gegen die in diesem Fache „jetzt herrschende" Methode, gleich ihm hat er leider, wie

später nachgewiesen werden soll, nur geringe Kenntnis von derselben, greift aber dennoch deren Vertreter in einer Weise an, die er, wir setzen das voraus, selbst lebhaft bedauern mufs, wenn er einmal Gelegenheit erhält, sich nach dieser Seite hin gründlicher als bisher zu unterrichten. Denn sein Buch beweist von Anfang bis zu Ende ein feuriges Empfinden für die von ihm beabsichtigte Besserung der bisherigen Zustände und einen gewandten Geist für das Auffinden von hierzu verwendbaren Mitteln. Beides würde ihn befähigt haben, wahrhaft reformatorisch zu wirken, wenn er seinem öffentlichen Auftreten für die gute Sache ein gründlicheres Studium vorausgehen liefs. Dann konnte sein Buch einen erheblichen wissenschaftlichen Wert haben, der ihm jetzt abgeht, und die grofse Menge von Goldkörnern, die es bietet, konnten der deutschen Jugend in bedeutend höherem Grade dienen als jetzt. Hätte er sich nicht allein in der Fachlitteratur, sondern auch darnach umgesehen, an welchem Orte wohl die neuzeitliche Bewegung auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes am deutlichsten zu erkennen und zu studieren sei, wäre er z. B. nach Stade, Leipzig, Hamburg zu diesem Zwecke gekommen, so würde sein Urteil über das bereits Vorhandene und das noch zu Erstrebende klarer geworden sein als jetzt. Sein Quellenstudium ist ein durchaus oberflächliches, obgleich es die Angriffe und Beschuldigungen rechtfertigen soll, die er gegen eine Korporation von Männern richtet, deren ganzes Leben, oft mit grofsen Opfern, dem Zwecke galt, dem er sich an wenigen Tagen mit einigen Federstrichen nebenher widmet, gegen die Gesamtheit der deutschen Zeichenlehrer. Es genügt bei einem Manne der Wissenschaft durchaus nicht, wenn er nur einige wenige Anstalten besucht und darin klägliche Zustände vorfindet, um darauf die Schmähungen zu begründen, die er massenhaft gegen den ganzen deutschen Zeichenunterricht schleudert. Es ist nicht wissenschaftlich, zu behaupten, die Grundsätze desselben seien eine „Verballhornung" der Pestalozzischen Ideen über ein A. B. C. der Anschauung, wenn man aus der ganzen Fach-Litteratur der letzten zwanzig Jahre keinen Beweis dafür zu bringen vermag. Die in diesem Zeitraum stattgefundene Entwicklung des Zeichenunterrichtes gründet sich nicht auf ein Zusammenstoppeln von in alten Büchern gefundenen Theorieen, wie es hier und da in der Gelehrtenwelt vorkommen soll, sie erwuchs vielmehr auf dem gesunden Boden der Praxis. Hintangesetzt auf dem Gymnasium, gedieh er durch den immer festeren Anschlufs an den Organismus der Real- und Volksschule, die ihn gern förderten, wo er sich als treuer Helfer zeigte. Selbstverständlich hat er es in den niederen Schulen vorwiegend mit den Elementarübungen zu thun, mit denen auch der Gymnasialzeichenunterricht bis Obertertia, wegen der Belehrungen über die Beleuchtungsgesetze, fast allein rechnen kann, da sonst im späteren Wahlunterrichte von Methode nur selten Spuren bleiben würden. Dafs Elementarübungen in allen Fächern nüchtern aussehen, namentlich für den Laien, weifs ein jeder, dafs aber ein guter Lehrer sie dem Schüler stets geniefsbar machen kann, ist ebenso bekannt. Jeder Pädagog

weiſs, daſs der Schüler der Oberklassen zur Bewältigung seiner Aufgaben in allen Fächern die Elemente und deren gewandte Anwendung genau kennen gelernt haben muſs, daſs es hier zu spät sein würde, die, wie Lange vorschlägt, auf den Unterstufen mehr spielend und gefühlsmäſsig vorgenommenen Elementarübungen jetzt ernst und gründlich zu betreiben.

Dem Umstande, daſs unsere Künstler erst dann die Natur studierten, nachdem sie lange vorher gefühlsmäſsig kopiert und im Finstern getappt haben, verdanken sie es, daſs so wenige von ihnen richtig zeichnen. Der Dilettant, der Stümper, überhaupt jeder, der aus irgend einem Grunde keine ernsten Studien machte, die Natur nicht als Lehrerin betrachtete, zeichnet Konturen und Schattierungen gefühlsmäſsig, d. h. er bringt sie ungefähr da an, wo er es vermutet, daſs sie hingehören, der Künstler aber setzt sie dahin, wo er dies sicher weiſs. Ist er darüber nicht ganz klar, so befragt er die Natur. Diese sichere, verstandesklare Art zu zeichnen, ist Jedem beizubringen, wenn ihm die Übungen stufengemäſs so gegeben werden, daſs er von jedem Punkte weiſs, wohin er gehört. Das gefühlsmäſsige vermutende Umhertappen auf der Zeichenfläche macht den Lernenden mutlos oder gleichgültig. Er staunt die Sicherheit des Künstlers fälschlich als Resultat von dessen Kunstgefühl an, zweifelt an seinem eigenen und bleibt in seinem Können auf einer niederen Stufe, obgleich er bei einem verständigen Unterrichte, unterstützt durch seine Liebe zur Kunst, bedeutend höhere ersteigen konnte. Der Mangel zeichnerischen Könnens hat schon manchen Künstler verhindert, sich voll zu entfalten. Die von Lange für besonders interesseerregend gehaltenen „Lebensformen“ Fröbels, kindlich vereinfacht gezeichnete zweibeinige Tische, Stühle, Bänke und Bettgestelle, viereckige Eimer usw. sind im Schulzeichnen längst als wertlos bekannt. Die jetzt glücklicherweise seltener werdenden „Systematischen Lehrgänge“ der letzten dreiſsig Jahre, besonders die stigmographischen, wimmeln davon, aber sie wandern stets wieder in den Kindergarten zurück, sie finden beim zehnjährigen Kinde nicht mehr den Anklang, den sie beim vier- bis sechsjährigen fanden. Der Sextaner lernt nur dann etwas durch diese Übungen und behält das Interesse dafür, wenn er die geometrischen Gesetze befolgt, welche man auch diesen einfachen Figuren zugrunde legen muſs, wenn sie in der Schule Wert haben sollen. Läſst man ihm zu, anstatt Gerade Krumme zu zeichnen, legt man auf geringe Abweichungen der Linien, Maſsverhältnisse und Winkel kein Gewicht, so erlischt bei ihm das Interesse. Gleichgiltig und immer oberflächlicher stümpert er die Figuren zusammen, die er, auch ohne Lehrer, wie er sagt, schon „kann“. Er ist auch bereits zu weit in der Erkenntnis vorgeschritten, um Tische und Stühle mit je zwei Beinen für richtig anzusehen, und so mancher Zehnjährige hat schon beobachtet, daſs man ein solches Möbel nie so erblickt, daſs man von den vieren stets mindestens drei, niemals nur zwei Beine sieht. Er zählt z. B. auf den Reitergruppen seiner Bilderbogen gern die Pferde nach, und be-

echnet, ob die Zahl der Füfse derselben dazu stimmt. Die Lust am Beobachten, am Erörtern des Gesetzmäfsigen, welches ihm imponiert, zeigt uch sogar das geringbegabte Kind in ziemlich frühem Alter, meist wohl in lem, wo es durch sein vieles Fragen seine Pfleger oft zu einer gelinden Verzweiflung bringt. Hiermit kommen wir auf eine andere, recht anechtbare Behauptung Langes. In seinen Angriffen auf das Betonen der geometrischen Grundlagen des Zeichnens, in denen er sich hinreifsen äfst, den von ihm bereits genügend geschmähten Zeichenlehrern unedle Gründe hierzu unterzuschieben (S. 112), sagt er wörtlich von den Zeichenstunden (S. 95) „Sie sollen nicht den Verstand und das Gedächtnis, ondern die sinnliche Wahrnehmung und das Gefühl ausbilden. Sie sollen nicht das Wissen vermehren, sondern die manuelle Geschicklichkeit entwickeln.“ Und Seite 20:

„Man macht sich gewöhnlich nicht klar. wie kompliziert der Prozefs ist, ermittelst dessen die äufseren Wahrnehmungen sich auf dem Wege durch das Zentralnervensystem und das Gehirn in künstlerische Empfindung umsetzen. Da ist zunächst der rein physiologische Prozefs des Sehens. Sehen und Sehen st zweierlei. Wir unterscheiden das blofse flüchtige Sehen und das genaue Anschauen und Fixieren der Gegenstände. Nur das letztere hat in der Kunst ine Bedeutung. Die Anleitung zur richtigen Anschauung ist also die erste nd elementarste Stufe der künstlerischen Erziehung. Allerdings entwickelt ich die Fähigkeit dazu bis zu einem gewissen Grade von selbst. Die Kunst, ie Gegenstände zu fixieren. das Auge den verschiedenen Entfernungen anzuassen. wird auch ohne Zuthun des Pädagogen, schon durch die Thätigkeit des Auges allein. erworben. Aber die zerstreuende Wirkung der Aufsenwelt mit hren zahllosen einander verdrängenden Eindrücken erschwert eine scharfe Auffassung der Formen gerade in der Jugend ungemein. Man kann sagen, dafs e höher die Stufe der Kultur ist, die ein Volk einnimmt, je zahlreicher und mannigfaltiger die Eindrücke sind, die auf das Kind wirken, um so gröfser lie Notwendigkeit wird. durch bewufste Erziehung die Aufmerksamkeit zu vernehren, die Fähigkeit der Konzentration zu stärken.“

So spricht der Professor der Kunstwissenschaft. Der Zeichenlehrer und Künstler ist auf Grund eigener Beobachtung und Erfahrung zu einer anderen Überzeugung gekommen. Er sagt sich, dafs er bei seinen Arbeiten mit der blofsen Wahrnehmung einer Thätigkeit, welche jedes Tier ausübt, allein nicht auskommt, dafs er vielmehr sehr bedeutende Verstandesthätigkeiten dabei in Anspruch nehmen mufs, dafs er, nachdem er eine Wahrnehmung gemacht hat, den Gegenstand derselben erst betrachten, ihn mit Aufmerksamkeit beobachten, seine Mafsverhältnisse, oder die an ihm auftretenden Farbenunterschiede, unter einander und mit anderen aufserhalb liegenden vergleichen, ihn nach Form und Farbe beurteilen, sich zum Verständnis bringen mufs. Je reicher sich nun seine Erfahrungen sammeln, je mehr sein Gedächtnis diese mit Verständnis angeschauten Formen und Farben bewahrt, sie logisch ordnet und ebenso verwendet, um so reicher ist das Material, welches der Künstler zu seinen Schöpfungen zu verwenden vermag, um so sicherer ist er im unmittelbaren Ausdruck seiner Ideen. Nur hierauf gründet sich die vom Laien angestaunte sichere Hand. Wohl kann das künstlerische

Gefühl schon bei der einfachsten Studie sichtbar werden, indem es schärfer charakterisiert, verschönt usw., aber man frage nur den tüchtigen Künstler nach dem Grund, warum er die betreffenden Striche gethan, und man wird aus seinen Antworten erfahren, dafs sich dieses Gefühl stets auf die obengenannten Verstandesthätigkeiten zurückführen läfst. Die manuelle Geschicklichkeit, auf welche Lange ein so grofses Gewicht legt, ist nichts weiter, als die Gewandtheit der Sklavin Hand, mit welcher diese die Befehle des Verstandes ausführt. Erster Beweis: Ist dem Schüler die Form, welche er darstellen soll, erst richtig zum Verständnis gebracht, so zeichnet er sie in einer jeden ihm bisher unbekannten Technik, in Bleistift, Feder, Kreide, Kohle oder mit dem Tuschpinsel, mit grofser Gewandtheit. Massenhafte praktische Erfahrungen und Beispiele liegen als Belege hierfür vor. Zweiter Beweis: Auch der Künstler korrigiert seine Arbeiten wiederholt, nachdem er diese wiederholt prüfend betrachtet von neuen Gesichtspunkten aus beurteilt hat. Dabei kommen ihm nicht alle seine gesammelten Erfahrungen und Beobachtungen gleichzeitig zum Bewufstsein, er erinnert sich ihrer aufserdem in verschieden starkem Grade, und gar viele derselben verschwimmen so in seinem Gedächtnis, dafs er sie für Gefühlsäufserungen hält, weil er sie nicht mit dem Verstande begründen kann. Sie unterstützen aber alle mehr oder minder das künstlerische Empfinden, das künstlerische Schaffen, und sind überhaupt die unvermeidlichen, notwendigsten Voraussetzungen für jede gute Zeichnung, auch für die des Schülers. Nur da fehlen sie meist gänzlich, wo man nach Langes Methode nur einfach Wahrgenommenes fixiert und mit manueller Geschicklichkeit wiedergiebt, ohne den Verstand dabei viel zu inkommodieren, bei den bekannten Arbeiten der meisten Lithographen, Graveure, Musterzeichner usw., wo dieselben sich auf das Gebiet des Organischen wagen, Menschen, Tiere, Landschaften usw. darstellen, ja sogar, wo sie Ornamente zeichnen wollen. Die Zahl solcher unbewufster Karrikaturenzeichner würde durch Langes gefühlsweisen Zeichenunterricht ebenso vervielfacht wie die Zahl derer, die es nicht begreifen, wie man an deren Elaboraten etwas aussetzen kann. Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend kann nur von einem durch alle Entwickelungsstufen derselben hindurch das Formen- und Farbenverständnis erweckenden und ausbildenden Zeichenunterricht getragen werden, der ein Volk erziehen hilft, welches versteht, was seine Künstler schufen, weil es gleich ihnen gelernt hat anzuschauen, d. h. zu betrachten, zu beobachten, zu vergleichen mit denkendem Auge.

Lange zetert (S. 118): „Verstehen, verstehen, als ob es in der Zeichenstunde nur immer auf das Verstehen ankäme! Die Schwierigkeit der Ausführung giebt den Mafsstab für die Übungen ab.“ Er kann sich beruhigen. Es wird ihm nicht gelingen, den Verstand wieder aus der Zeichenstunde zu verbannen, in welcher diesem der Aufenthalt so lange verweigert war, da es jetzt doch zu viele Sachverständige giebt, die aus eigener Erprobung wissen, dafs die Schwierigkeit der Ausführung sich mit dem Grade ver-

ringert, mit welchem der Verstand über das klarer wird, was er thun soll. Die Hand und die Zeichenmaterialien werden gehorchen lernen müssen.

Und was bietet nun Lange an Stelle dieser „geometrischen, geisttötenden" Methode, dieser „Verballhornung Pestalozzischer Ideen", welche ein Geschlecht erzieht, das „mit stumpfem Auge an den Werken der modernen Malerei und Plastik vorbeigeht, und stier seinen Blick auf die vergangenen Stilarten und den kraft- und saftlosen modernen Abklatsch derselben richtet"? Welche Methode wünscht er anstatt dieser durch den Hauptteil des Buches Seite für Seite geschmähten und mit Füfsen getretenen? welchen Lehrgang? Man wird staunen. Er hebt die Mifshandelte wieder auf, lobt ihre einzelnen Eigenschaften, behängt sie mit einigem veralteten Flitter und stellt uns die unter dieser Behandlung weder schöner noch verständiger Gewordene mit den Worten vor (S. 168): „Wenn man diesen Kursus als Ganzes überblickt, so wird man allerdings bemerken, dafs er sich in vielen Dingen mit der herrschenden Methode — unter anderem auch mit den neuen preufsischen Lehrplänen und dem badischen und hessischen Lehrplan — berührt. Aber man wird zugleich sehen, dafs er zu gewissen sehr verbreiteten Grundsätzen in einem prinzipiellen Gegensatz steht."

Anstatt „berührt" konnte richtiger „deckt" stehen. Den „Gegensatz" haben wir genügend beleuchtet und brauchen nichts mehr hinzuzufügen.

Auf die anderen Abschnitte des Buches, in denen der Verfasser, von gleichen Grundsätzen ausgehend, das vorschulpflichtige Alter, den Handarbeitsunterricht, das akademische, d. h. Universitäts-Zeichenlehreramt und die Kunstwissenschaft bespricht, können wir leider, gezwungen zu einer vorwiegenden Besprechung des Zeichenunterrichtes, nicht ausführlich eingehen.

Demselben Zwecke, dem der künstlerischen Erziehung, ist eine Abhandlung im Programm der Wöhlerschule in Frankfurt a. M. 1893 von Ferd. Knörk gewidmet, unter dem Titel *Die räumlichen Künste in der Schule.* Nachdem der Verfasser in einer sehr anregenden und von eigenem Studium zeugenden Einleitung einen kurzen Überblick über das Wesen, die Entstehung und historische Entwickelung der künstlerischen Erziehung gegeben hat, beleuchtet er die Bedeutung derselben für die Gegenwart und Zukunft. Die drei „räumlichen" bildenden Künste finden sich in unserer jetzigen Schule nur durch den Zeichenunterricht vertreten. Der Verfasser, der die geistes-, gemüts- und phantasiebildende Kraft desselben bereits in der Einleitung überzeugend dargethan hat, wünscht diesem Fach noch einen Helfer zur vollkommenen Erreichung des gemeinschaftlichen Zieles für die Schule zu gewinnen, indem er die neuzeitliche Bewegung für Einführung des sog. Handfertigkeitsunterrichtes und deren Grundsätze einer zwar scharfen, aber durchaus objektiven Kritik unterzieht. Die Vortheile, welche dieser Unterricht gewährt, fafst er in folgenden Worten zusammen: „1. Die Handarbeit bildet das plastische Sehen und belebt nach dieser

Seite hin die Phantasie. 2. Die Handarbeit lehrt Wertschätzung der Handwerker. 3. Sie fördert den nationalen Wohlstand. 4. Sie liefert ein wertvolles Mittel, die Mufsestunden der Jugend und der Väter auszufüllen." Er erkennt an, dafs „eigentlich nur der erste Punkt dieser Gewinnliste in den Bereich der Schule fällt", findet aber, nach einer Reihe von Erörterungen des Für und Wider, dafs dieser Eine wertvoll genug ist, um eine beschränkte, dem Organismus der Schule genau angefügte Einführung in die letztere zu rechtfertigen. Um den Ausführungen den Untergrund thatsächlicher Verhältnisse zu geben, geht er von dem preufsischen Lehrplan im Zeichnen für die Realgymnasien und Oberrealschulen aus, weil dieser der weitgreifendste ist. Die Ausführungen selbst zeugen von einer auf praktischer Erfahrung beruhenden richtigen Erkenntnis des verfolgten Zieles und der zu dessen Erreichung verwendbaren Mittel.

Eine für jeden Lehrer sehr brauchbare Anweisung, wie er, ohne besondere Begabung für das Zeichnen, dieses dennoch im Unterrichte zu verwerten vermag, giebt H. Graus Schriftchen: *Mafsvolle Verwertung de Zeichnens im Unterrichte.* Die ministerielle Verfügung vom 6. Juni 1890, au welche sich der Titel bezieht, kann als bekannt vorausgesetzt werden. Si wurde von allen denen freudig begrüfst, die den Vorteil kennen, den da Zeichnen bei so vielen Gelegenheiten im Unterrichte gewährt. Grau bespricht die wesentlichsten derselben mit der Sicherheit des Fachmannes der mit den verschiedenen Lehrfächern, in denen das Zeichnen verwerte werden kann, und mit der einschlägigen Litteratur ebenso wohl vertrau ist, wie mit dem Zeichnen selbst. Seine Anleitungen sind klar und bestimmt, seine Anregungen vielseitig und leicht ausführbar, auch für seh naive Anfänger in der Kunst des Zeichnens.

Unter dem Titel: *Der Zeichenunterricht zu Ende des neunzehnte Jahrhunderts*, seine Forderungen und deren Begründung und die Methodi des heutigen Zeichenunterrichts für Lehrer und Lehrerbildungsanstalten veröffentlicht Prof. U. Schoop in Zürich ein Werkchen, in welchem e nach einem allgemeinen Überblick über Zweck und Aufgabe des Zeichenunterrichts seine Ansichten über die Betreibung desselben in einer Reih von Kapiteln ausspricht, die die folgenden Themata behandeln: Beginn de Zeichenunterrichts — Lehr- und Übungsstoff — Lehrform — Speziell Methodik — Lehrmittel und Zeichenmaterialien — Lokale und Subsellien.

Die Vorträge, welche der Verfasser am Lehrerinnenseminar und fü die Lehramtskandidaten an der Kunstgewerbeschule in Zürich zu halte hat, legten den Grund zu dem Buche. Schoop zeigt darin sehr gesunde Urteil und spricht dasselbe in wohlbegründeter und klarer Weise aus. Sei Lehrgang, nach welchem im dritten Jahre des Zeichnens noch immer elementare Linien und Rosetten, Zusammensetzungen einfacher Polygone mi ebenso einfachen krummen Linien, zu zeichnen sind, dürfte nicht nur vo Professor Lange, sondern auch von einer sehr grofsen Anzahl anderer, mi vollem Rechte angegriffen werden. Ein nach den von Schoop ausgesprochene

Grundsätzen unterrichteter Schüler müfste das Ziel im Verlauf zweier Jahre erreichen.

Der Verein zur Förderung des Zeichenunterrichts in der Provinz Brandenburg bringt *Ausgewählte Wandtafeln für den Unterricht im freien Zeichnen* in den Handel. Es sind 6 Blatt grofs Folioformat mit einfachen Ornamenten verschiedenen Stils, auf farbigem Papier geschmackvoll mit dunkler Farbe gedruckt. Die Bezeichnung „Hopfenblätter" auf Taf. 6 konnte besser wegbleiben, da eine solche gänzlich umformende Stilisierung recht gut aus einer Unzahl anderer Blätter stammen kann. Sollen dergleichen spezielle Andeutungen den Schüler nicht verwirren, so mufs das Charakteristische des betreffenden Naturblattes in der Stilisierung beibehalten, sogar eher hervorgehoben sein, wenn nicht der Lehrer der Botanik berechtigten Widerspruch dagegen erheben soll.

Bekanntlich gab Prof. M. Meurer in Rom vor einigen Jahren eine geistvolle Anregung, welche einen Aufschwung der jetzigen *Ornamentik*, ja die Möglichkeit einer neuen gesunden Stilrichtung derselben, dadurch in Aussicht stellte, dafs er die betreffenden Kreise auf ein eingehendes Studium des organischen Lebens, besonders der Pflanzenwelt hinwies, dafs er die Erforschung der statischen, überhaupt aller pflanzenbildnerischen Gesetze und deren unendlich mannigfaltiger Wirkungen empfahl. Er wies darauf hin, wie früher Stilarten aus einem feinen unmittelbaren Beobachten dieser Gesetze hervorgegangen seien und wie dies auch heute wieder der Fall sein müsse, wo man durch das tausend- und millionenfache kopierende Wiederholen von bereits stilisierten Formen ganz von dem frischen Empfinden für die Naturbildungen abgekommen sei. Dieser einem echt künstlerischen Geiste entsprungene Hinweis erregte eine Bewegung, die ihre Wellen bis in das Gebiet des Schulzeichenunterrichtes trieb. Man benutzt deshalb in vielen Schulen bereits natürliche, besonders aus naheliegenden Gründen geprefst getrocknete Pflanzenblätter, deren Gestalt sich unter der Presse nicht wesentlich verändert, zu Vorlagen, um diese teils in ihrer wirklichen, teils in vereinfachter, also gewissermafsen stilisirter Form vom Schüler zeichnen zu lassen. Diese unmittelbare Anschauung des Naturblattes darf, wenn auch nur in sehr geringem Grade, als eine Übung im Sinne Meurers gelten. Ein Wandtafelwerk von F. Moser will dem gleichen Zwecke dienen, indem es auf 24 Blatt, in Gröfse von 56 + 54 cm, eine Reihe einfacher Pflanzenblätter, jedoch nicht in der Wiedergabe der natürlichen Form, sondern in genau symmetrischen Blatthälften schematisch vereinfacht darstellt. Dabei sind diese Blätter, da, wo es dem Verfasser angebracht schien, mit geometrischen, punktiert gezeichneten Hilfslinien versehen, in Kreise, Ellipsen u. s. w. „eingeschrieben", worauf eine auf der Wandtafel angebrachte Bemerkung ausdrücklich aufmerksam macht. Es bleibe dem Leser überlassen, zu beurteilen, ob ein solches Wandtafelwerk den Meurerschen Ideen entspricht, oder nicht.

Merkstoff für den Zeichenunterricht, ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler von A. Lehmann. Das erste Heft liegt vor und ent-

hält eine kurz gehaltene Aufzählung der geometrischen Namen und Klassifikationen von Linien, Winkeln und Elementarfiguren. Dem schliefsen sich am geeignet scheinenden Orte Fragen an den Schüler an, deren Beantwortung dieser geben soll und die deshalb im Buche fehlt. Denen, die im Zeichenunterrichte unserer Tage eine gröfsere Betonung der künstlerischen Seite desselben vermissen, dürfte mit Lehmanns Merkstoff ein willkommener Anhalt zur Begründung ihrer Anklagen gegeben worden sein. Hier eine Probe: „1. Kreislinie (Kreis-Peripherie), 2. Kreisfläche, 3. Mittelpunkt (Centrum), 4. Durchmesser (Diameter), 5. Halbmesser (Radius), 6. Sehne (wird eine Sehne über die Kreislinie hinaus verlängert, so heifst sie Schneidelinie oder Sekante), 7. Tangente, 8. Kreisabschnitt (Segment), 9. Kreiseinschnitt, 10. Kreisausschnitt (Sektor), 11. Centriwinkel (Schenkel: Radien), 12. Peripheriewinkel (Schenkel: Sehnen, bezw. Sehne und Durchmesser), 13. Tangentenwinkel (Schenkel: Tangenten).“ Hierauf folgt die Aufforderung an den Schüler: „Erkläre die Ausdrücke 1—13.“ Solche Übungen gehören in den geometrischen, nicht aber in den Freihandzeichenunterricht, der nur insoweit der Hilfe geometrischer Begriffe bedarf, als er sie braucht, um die Welt der Formen und Farben, mittels des freien Auges, d. h. ohne den Gebrauch irgendwelcher mechanischer Hilfsmittel, beurteilen und wiedergeben zu lehren. Der Lehrer des Freihandzeichnens belästigt seinen Schüler so wenig als möglich mit der Definition solcher Begriffe und deren wissenschaftlicher Benennungen, er braucht nur die gangbarsten und zwar nur soviel als nötig ist, um sich dadurch verständlich zu machen. Es hat für den Freihandzeichner z. B. keinerlei Wert, zu wissen, dafs die Speichen eines Rades zueinander in Centriwinkeln stehen oder ein paar in einer Rosette vorkommende Gerade Peripheriewinkel bilden u. s. w. Solche Verirrungen in das Gebiet der Geometrie sind von dem Freihandzeichenlehrer sorgfältig zu vermeiden, wenn er sich nicht mit Recht dem Vorwurf aussetzen will, dafs seine Methode eine verfehlte Richtung verfolge, eine „Kunstlehre“ eher hindere als fördere.

Aus dem als vorzüglich bekannten Werke: *Anleitung zum Linearzeichnen* von G. Delabar ist das 6. Heft: „Die Säulenordnungen und das Wichtigste über Bauentwürfe“ in zweiter, verbesserter Auflage erschienen. Das in Text und Bild den anderen Heften sich würdig anreihende Werk ist auch für den Gebrauch im kunstgeschichtlichen Unterricht zu empfehlen.

Die *Elemente des Zirkelzeichnens* und entsprechende Übungen für den Gebrauch der Hilfsinstrumente bietet X. Zahler in einem in Pappe gebundenen Quarthefte mit 33 Tafeln gut gezeichneter Abbildungen, welche durch einen einfachen leichtverständlichen Text erklärt werden. Parabel, Hyperbel, Radlinien und ein paar gotische Profile und Mafswerke bilden den Schlufs. Unter den vielen dem gleichen Zwecke dienenden Erscheinungen auf diesem Gebiete gehört dieses Werkchen zu den besseren.

Ein *Leitfaden zur Perspektive* gesellt sich in dem von O. Strassner aus dem Englischen übersetzten zu der grofsen Zahl des bereits Vor

handenen. Das Originelle, welches die Übersetzung des Werkchens rechtfertigen kann, besteht darin, dafs der Verfasser so viel als nur möglich von dem Gebrauch geometrischer Konstruktionen absieht, sich dem Widerwillen angehender Künstler und Dilettanten gegen dieselben anzuschmiegen sucht und in geschickt gewählten Beispielen, durch Wort und Bild, die Gesetzmäfsigkeit perspektivischer Darstellungen anschaulich macht. Der Verfasser besitzt gründliches Wissen und Können; um aber ein solches im Leser erzeugen zu können, wird, auch von ihm selbst, das Nachstudium eines wissenschaftlichen Werkes als notwendig empfohlen.

Der *Zeichenprüfer für Freihandzeichner* von F. Gruber, ein durchsichtiges (Gelatine?) Quartblättchen, auf welches zwei verschiedene Mafsstäbe und eine Anzahl Kreisbogen und deren Teilungen so gedruckt sind, dafs mit deren Hilfe Verzeichnungen leicht gefunden und verbessert werden können. Die glasartige Durchsichtigkeit des Blattes ermöglicht es sogar, dafs damit die Mafsverhältnisse der Linien und Winkel von entfernten Wandtafeln und Modellen abgelesen und auf die Zeichnung übertragen, bezw. berichtigt werden können. In der Hand des Erwachsenen kann dieses Instrument ein willkommener Helfer sein, aus der Schule ist es als schädlich, weil zu allem nur möglichen Mifsbrauch verleitend, zu verbannen. Ein tüchtiger Zeichenlehrer wird die Anwendung desselben bei keinem Schüler dulden. In der Ankündigung des Buchhändlers wird ein Gutachten F. Flinzers insofern mifsbraucht, als dort die dem Erwachsenen geltenden empfehlenden Worte allein, die vor dem Gebrauch in der Schule warnenden nicht mit abgedruckt sind.

Anhang.

Kunstgeschichte.

Das als vorzüglich längst bekannte Werk, *Denkmäler der Kunst*, begründet von F. Kugler, bearbeitet von den Professoren Dr. W. Lübke und Dr. C. v. Lützow erscheint soeben in siebenter bis auf die Gegenwart fortgeführter Auflage, als Klassiker-Ausgabe in 36 Lieferungen zu je 1 Mk. und als Prachtausgabe, in Stahlstich, Farbendruck und Photolithographie, in 36 Lieferungen zu je 2 Mk. Das Buch kann wegen seiner vornehmen und gediegenen Ausstattung in beiden Ausgaben als Prämienwerk bei Preisverteilungen an künstlerisch begabte Schüler empfohlen werden. In den Bibliotheken höherer Schulen darf es sicher nicht fehlen.

In siebenter Auflage erscheint der von J. Kuss verfafste, von E. Wickenhagen umgearbeitete und von Prof. Dr. W. Lübke empfohlene *Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik.* Ausgestattet ist derselbe mit

172 Illustrationen im Charakter der Seemannschen Bilderbogen. Kuss sagt in seinem 1868 geschriebenen Vorwort: „Sehr fühlbar war mir der Mangel eines Leitfadens, welcher, indem er dem Gedächtnis der Lernenden die nötige Stütze gewährt, beiden, Lehrern und Schülern, das lästige Diktieren zu ersparen geeignet war.“ Sein Buch solle diesem Mangel abhelfen. Im Vorwort der siebenten Auflage sagt Wickenhagen über die Motive zur Umarbeitung:

„Vor allem habe ich die zahlreichen Reflexionen und Urteile über Künstler und Kunstwerke beseitigt, soweit es anging, nur Thatsächliches gegeben, mich bemüht, möglichst anschaulich und individuell zu verfahren, das Charakteristische hervorzuheben, zum Wort die Sache hinzuzufügen und überall, wo es sich irgend thun liefs, das biographische Element in den Vordergrund treten zu lassen.“ Es sind für und wider die Einführung der Kunstgeschichte in den Unterricht der höheren Schulen gar viele Gründe ausgesprochen worden, und nur die praktische Erprobung kann zu einer Entscheidung führen.

Vorschule der Kunstgeschichte, Textbuch zu dem kunstgeschichtlichen Bilderbuch von Dr. G. Warnecke. Der Verfasser sagt, dafs eine lückenlose Aufzählung von Namen und eine nur oberflächliche Anschauung von möglichst vielen Kunstwerken für diejenigen von zweifelhaftem Bildungswerte sei, die sich zum ersten Male mit der Kunstgeschichte beschäftigen wollen. Diesen müsse es vielmehr darauf ankommen, dafs sie eine beschränkte Anzahl von Meisterwerken genau betrachten und verstehen lernen. Das im Titel genannte Bilderbuch enthält 178 der aus den Seemannschen Bilderbogen genügend bekannten Holzschnitte, und die „Vorschule“ giebt die Erklärungen dazu, welche in kleiner Schrift gedruckt, durch eine verbindende Übersicht in gröfserem Druck in historischen Zusammenhang gebracht sind. Ob man wirklich durch solche kleine und deshalb unvollkommene Holzschnitte dazu gelangt, irgend welches klassische Meisterwerk genau betrachten und verstehen zu lernen, ist jedenfalls zu bezweifeln, aber Anregungen dazu können sie in so manchem Falle geben, und auf empfängliche Gemüter einen sehr günstigen Einflufs ausüben. Nur in der Hand des Phraseologen wird eine solche Bildersammlung zu dem leeren Stroh werden, welches auf Kathedern so oft gedroschen wird.

Ein drittes der Kunstgeschichte gewidmetes Werk *Klassisches Bilderbuch* von Raimund Oehler, welches seinen Titel der alten klassischen Kunst wegen führt, enthält willkommenerweise von kleineren Bildern nur wenige, dafür aber eine ziemlich grofse Zahl gröfserer Holzschnitte von sehr guter Ausführung. Einige derselben sind faksimilierte Photographieen. Die auf 105 Tafeln gegebenen 190 Abbildungen und 6 Pläne enthalten, wie Oehler sagt, so ziemlich alles, was der Schüler an Bildern bis Prima einschliefslich braucht, aufserdem aber noch eine Reihe geschichtlicher Landschaftsbilder aus Spanien, Italien und besonders aus Griechenland. Das „Klassische Bilderbuch“ gehört zu dem Besten, was in dieser Art bisher erschienen ist.

Die Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge bringt zwei unser Gebiet streifende Abhandlungen. Heft 146 giebt eine kulturhistorisch gehaltene unter dem Titel: *Die Kunst in der Gesellschaft* von Dr. A. Reifsmann. Der Verfasser bespricht die gegenseitigen Einwirkungen, welche im Laufe der Geschichte Kunst und Gesellschaft aufeinander ausgeübt haben. Leider geschieht dies in einer recht holperigen Sprache, wie z. B. „In dem Hause, in welchem, wenn auch nur in trefflichen Nachahmungen, die Kunstwerke der grofsen Meister Eingang finden, wird sich bald das Wirken des Geistes, der sie schuf, bemerkbar machen; er wird auszutreiben beginnen, was ihm widerstrebt und deshalb die Veredelung von Herz, Verstand und Phantasie und damit die Entwickelung des Menschen zur höchsten Stufe der Vollkommenheit aufzuhalten imstande ist.“ Hat man sich durch solche Sätze glücklich durchgearbeitet, so begegnet man schwieriger zu bewältigenden Hindernissen, historischen Irrtümern, die man in Gedanken berichtigen mufs, z. B. die Behauptung S. 10, P. von Cornelius habe seine Meisterschaft in den Dienst der Erziehung des Volkes gestellt durch „den Schönheitssinn nicht nur nicht verletzende, sondern fördernde Illustrationen“. Der Beweis hierfür dürfte dem Verfasser wohl recht schwer werden, da Cornelius bekanntlich nie illustrierte, sondern nur für monumentale Zwecke schuf und mit der Schönheit der Form auf etwas gespanntem Fufse lebte. R. sagt ferner: „Die grofsen christlichen Maler und Bildhauer, wie Michelangelo, Tizian, Correggio, Giovanni da Bologna u. a. wufsten auch die nackte Schönheit im Sinne der Griechen darzustellen, ohne das sittliche Schamgefühl zu verletzen und die niederen Sinne zu reizen. Im Zeitalter des Barockstils, des Rokoko und der Renaissance (diese Reihenfolge wiederholt der Verfasser mehrfach a. a. O.) wurden auch die Darstellungen des Nackten wieder allgemeiner, aber ganz im Sinne und Geiste der Gesellschaft, mehr, um damit zu reizen und aufzuregen, als das Ideal der Schönheit zu verkörpern u. s. w.“ Dem Neuling in der Kunstgeschichte dürfte sich dabei ein eigentümliches Bild von der Entwickelung der verschiedenen Perioden aufdrängen, namentlich wenn er den unmittelbar vorausgegangenen Satz so auffafst, als ob die genannten Meister frühere christliche gewesen seien, die lange vor dem Eintritt der Renaissance geschaffen hätten. Doch sind das Schwächen, die dem Werkchen keinen zu bedeutenden Eintrag thun, obgleich sie öfter vorkommen. Der Verfasser zieht alle Zweige der Kunst in das Bereich seiner Betrachtung und giebt in seiner Weise eine Menge von Anregungen durch Aufzählung der gemeinschaftlichen Standpunkte und der Gegensätze der verschiedenen Formen, in denen sich die Kunst dem Geiste und Herzen offenbart, und wenn auch der Begriff der Gesellschaft hier und da eine etwas gewaltsame Behandlung erfährt, so ist er doch im allgemeinen geschickt benutzt, um auf den der Kunst interessante Blicke zu werfen.

In Heft 136 der wissenschaftlichen Vorträge behandelt Rektor a. D. Ballhorn den *Zeus-Typus in seiner Ausgestaltung durch Phidias.* Seine

Ausführung ist denen zu empfehlen, die über das Thema ihren Schülern Vortrag zu halten gesonnen sind, da hier wohl alles gesagt ist, was man bis jetzt über die mysteriöse Zeusfigur weifs. Darüber, ob der Zeus Otrikoli dem Kopfe der von Phidias geschaffenen Götterfigur so ähnlich sein mag, wie dies der Verfasser annimmt, wird zwar von manchem gestritten werden, aber dies ist von keiner wesentlichen Bedeutung, und wir haben den Göttern zu danken, dafs sie uns in diesem herrlichen Gebilde eine so mächtig wirkende Andeutung übermachten von dem Ideal, welches Phidias einst schuf und das vielleicht in unserer Phantasie gröfser dasteht, als dies die Wirklichkeit je erreichen könnte. So mancher hat schon vor dem Kopfe des Zeus Otrikoli sinnend gestanden, bestrebt, sich ein Bild von dem Götterhaupte zu machen, das noch schöner gewesen sein soll als dieses. Der Lehrer der Kunstwissenschaft sollte die Möglichkeit einer Anregung zu solchem inneren künstlerischen Schaffen stets benutzen, einer Anregung, welche kein Torso, überhaupt keine Antike so edel und so unmittelbar wirksam giebt, wie Zeus Otrikoli.

XV.

Gesang

H. Bellermann.

I. Händel auf der Schule.

Wenn der Gesang-Unterricht auf den Schulen auch vom unbegleiteten Gesange ausgehen und dieser soviel als möglich gepflegt werden mufs, so können doch daneben, wie dies schon in dem Jb. I ausgesprochen wurde, auch solche Werke zur Übung und Ausführung kommen, die mit einer Instrumentalbegleitung komponiert sind. Nach Ablauf des 16. Jahrhunderts hat der eigentliche strengere Acapella-Satz, wie wir ihn in den Werken eines Palestrina und Orlandus Lassus sehen, sein Ende erreicht. Im 17. Jahrhundert kommt die Hinzufügung einer Instrumentalbegleitung immer mehr in Anwendung. Doch ist dieselbe anfangs noch so bescheiden eingerichtet, dafs die Singestimmen dadurch nicht beeinträchtigt werden. So sind denn im Laufe der nächsten Jahrhunderte (im 17. und in der ersten Hälfte des 18. Jahrh.) viele vortrefflich schöne und sangbare Kompositionen geschaffen worden, die sich sehr gut für die Schule eignen und sich trotz ihrer instrumentalen Begleitung in so einfachen und natürlichen Verhältnissen bewegen, dafs sie nichts enthalten, woran die Sänger nicht gebildet und geübt werden könnten. Es ist aber selbstverständlich, dafs die Komponisten in dieser Beziehung nicht alle auf gleicher Stufe stehen. Einige von ihnen benutzen allerdings die Instrumente, um mit ihrer Hilfe dem Gesang über schwierige, unnatürliche, unsangbare Stellen hinwegzuhelfen und Intervalle in Anwendung zu bringen, die man ohne Begleitung gar nicht oder nur mangelhaft treffen kann, wie dies z. B. bei Joh. Seb. Bach der Fall ist, der ja auch von seinen ohne ausgeführte Instrumentalbegleitung geschriebenen Motetten mindestens einen Fundamentalbafs auf Orgel oder Klavier mit Violoncello und Contrabafs verlangt. Solche Kompositionen sind für einen Schulchor, und im Grunde für jeden Gesang-Chor, der nach einer soliden Reinheit strebt, unzweckmäfsig und am besten gänzlich fern zu halten.

Andere Komponisten dagegen verlangen nichts Unnatürliches von den

Sängern; sie glauben aber durch eine hinzugefügte Orchesterbegleitung, durch den Klang verschiedenartiger Instrumente u. s. w. die beabsichtigte Wirkung zu erhöhen, auch die Schallkraft für einen gröfseren Raum, freilich auf Kosten der Deutlichkeit der Textworte, zu verstärken, dem Chore mehr Festigkeit in seinen Rhythmen und mehr Sicherheit in der Intonation zu geben. Ferner soll aber auch gern zugegeben werden, dafs eine durchgeführte Orchesterbegleitung einem gröfser angelegten musikalischen Werke, namentlich dramatischen Inhaltes, eine einheitliche Grundlage, sowohl für die Chorsätze, wie auch für die Einzelgesänge giebt. Hierher gehören namentlich die Händelschen Oratorien, von denen daher im folgenden ausführlicher die Rede sein soll.

Seit Ende des vorigen und dem Anfang des jetzigen Jahrhunderts sind in Deutschland wenig gute Gesangwerke komponiert worden. Nur durch die Leiter der Berliner Sing-Akademie (Fasch, Zelter, Rungenhagen und namentlich später Grell) ist ein bedeutender Schritt zum Bessern geschehen, was aber im allgemeinen nicht erkannt und nur in engeren Kreisen genügend anerkannt wird. Grell hat infolge seiner Thätigkeit an der Singakademie, dann als Lehrer am Domchor, als Lehrer am grauen Kloster u. s. w. eine grofse Anzahl musterhafter *Acapella*-Chöre geschrieben. Daneben sind aber auch eine Anzahl von Werken mit einer Instrumentalbegleitung entstanden, die so schön und sangbar sind, dafs sie in keiner musikalischen Bibliothek einer höheren Lehranstalt fehlen sollten, wie folgende: op. 26 „Barmherzig und gnädig“, op. 27 Psalm 95 „Kommt herzu, lasset uns frohlocken“, op. 38 „*Te Deum laudamus*“, auch op. 80 „*Salvum fac regem*“. Andere Stücke haben zwar keine ausgeführte Orchesterbegleitung, sind aber mit Orgel oder Klavier zu singen, wie op. 19 „Der Herr ist mein Hirte“, Psalm 84 (ohne opus-Zahl bei Rud. Petrenz, Neu-Ruppin) „Wie lieblich sind deine Wohnungen“ und Psalm 121 (ebendas.) „Ich hebe meine Augen auf“. Alle die hier genannten Werke sind nur kleineren Umfanges; die opera 26, 27 und 38 dauern jedes etwa zwanzig Minuten.

Von tieferer Bedeutung ist die Instrumentalbegleitung aber erst, wie schon oben bemerkt wurde, bei Werken gröfseren Umfanges, namentlich solchen, die einen dramatisierten Stoff musikalisch behandeln.

Unter den Komponisten solcher Werke steht Händel für alle Zeiten als unerreichtes Vorbild da; er ragt in seinen Oratorien riesenhaft über alle diejenigen hervor, die ähnliche Werke zu schaffen suchten. Aus diesem Grunde ist die Pflege Händelscher Oratorien auf der Schule gewifs berechtigt, und für jeden Schüler ist es von bleibendem Wert, wenn er Gelegenheit findet, die Werke und das Wesen eines so grofsen Mannes kennen zu lernen. Hierbei kommt es aber nicht allein auf die von ihm komponierte Musik an, sondern auch auf den Inhalt der von ihm gewählten Texte, die alle von Bedeutung sind und die jugendlichen Gemüter besonders anregen und ergreifen müssen.

Bei den beschränkten Mitteln und Verhältnissen der Schule bedarf
wohl keiner besonderen Rechtfertigung, wenn ich hier aus den zahl-
ichen Händelschen Oratorien nur einige wenige bezeichne, die sich
esonders für den Gebrauch auf der Schule eignen, wie den *Judas
laccabäus*, den *Samson*, den *Josua*, den *Saul* und den *Messias*. —
udwig Hellwig, Zelters Freund, gab 1820 einen Klavierauszug des
udas Maccabäus heraus; in dem Vorwort zu demselben spricht er sich
ber Inhalt und Musik folgendermafsen aus: „Das folgende Oratorium
ebt an mit der Trauer des Israelitischen Volkes um den Tod des Mata-
ias. Der tiefe Schmerz um einen allgemein verehrten Helden; der Eifer
den Chören des neubefeuerten Heeres, die Unschuld und Blüte in den
esängen der Jugend, das glühende Leben in den Liedern der Freiheit
nd ein Gegenstand der Bewunderung zweier Nationen und Geschlechter
ewesen. Ein Geist alles Edlen, Grofsen und Tiefen hat dies Werk ge-
oren und wird es erhalten. Jedes Zeitalter wird seine Kraft daran
rüfen und an der Wirkung sich selber erkennen dürfen.“ Im Jahre 1813
urde dies Oratorium, dessen Gegenstand (Befreiung eines Volkes von
emder Tyrannei) der damals herrschenden allgemeinen Stimmung so ganz
ntsprach, mit grofser Begeisterung in der Berliner Singakademie geübt
nd gesungen, und dann am 29. März 1814 unter gewaltigem Zudrang
es Publikums zum Besten der verwundeten Krieger in der Garnison-
irche zu Berlin aufgeführt. Der Text ist von Dr. Thomas Morell,
inem englischen Geistlichen, der späterhin die meisten Dichtungen zu
en Händelschen Oratorien lieferte.

Ein für einen Schulchor besonders günstiges Oratorium ist der
Samson, Text nach Miltons berühmtem *Samson Agonistes* von New-
urgh-Hamilton für die Musik bearbeitet. Das, was Goethe im Brief-
echsel mit Zelter (Band V) von der Miltonschen Tragödie *Samson*
m allgemeinen sagt, gilt auch von dem von Händel komponierten Text.
Es heifst dort S. 353: „Ich wüfste kein Werk anzuführen, welches den
inn und die Weise der griechischen Tragödie so annähernd ausdrückte
nd, sowohl in Anlage als Ausführung, eine gleiche Anerkennung verdiente.“
Der musikalische Ausdruck ist in den meisten Stücken von wunderbarer
Tiefe und überwältigender Schönheit. Von der ersten Arie des *Samson*,
n welcher derselbe über seine Blindheit klagt, sagt Zelter a. a. O. S. 360:
„Die Klage über den Verlust des Augenlichtes kann nur ein Mann von
ich geben, der (selber Samson) mit dem Vorgefühle der wüsten Leere,
las thätigste Leben beschliefsen mufs; denn auch Händel starb in der
Blindheit. Als ich die genannte Arie zum ersten Male hörte, drückten
ich meine Augen unwillkürlich zu.“ Die Chöre, die zum Teil von den
Philistern in ausgelassenem heidnischem Übermut, zum Teil von den Juden
n Trauer und in ernstem Gebet zu ihrem Gotte Jehova angestimmt werden,
tehen einzig in ihrer Art da und bilden herrliche Gegensätze in ihrer
Stimmung, indem sie charakteristisch in die Handlung eingreifen. Sie sind
alle nur von mäfsigem Umfange und bieten nirgends Schwierigkeiten, die

ein gut geleiteter und genügend besetzter Schulchor nicht überwinden könnte.

Zu dem soeben besprochenen Oratorium, das uns die letzten Stunden und Leiden eines gewaltigen, in Sklaverei geratenen, in seinem Tode aber noch siegenden Helden schildert, steht der *Josua* in einem eigentümlichen Gegensatz. Der Dichter des Textes ist der schon genannte Thomas Morell. In diesem Werke, das die Eroberung des gelobten Landes durch die Juden zum Gegenstande hat, entwickelt sich in den Sologesängen und in den Chören eine reiche Fülle der mannigfaltigsten Situationen und Bilder. In wunderbarer Tonmalerei hören wir die Wassermassen des Jordan zur Quelle zurückfliefsen; hören wir, wie durch den Schall der Posaunen die Mauern Jerichos einstürzen; wie auf Josuas Geheifs die Sonne über Gibeon und der Mond über Ajalon bis zur Entscheidung des Kampfes stehen bleiben. Auch an einem Trauergesange fehlt es nicht, nachdem der König von Ai einen Teil des israelitischen Heeres empfindlich geschlagen.

Der *Saul*, Text von Newburgh-Hamilton, beginnt mit der Tötung Goliaths durch David, den Saul zunächst mit den gröfsten Gunstbezeugungen aufnimmt, bald aber, von Neid und Eifersucht getrieben, von sich stöfst. Der ausgedehnte Klagegesang auf Sauls und Jonathans Tod im dritten Teile des Werkes (in Chören und Sologesängen) gehört mit zu dem Grofsartigsten, was Händel je geschaffen hat. Ein gewaltiger Chor, der die Erhebung Davids zum König und die Aufrichtung des neuen Reiches schildert, schliefst das Werk in erhebender Weise ab.

Der *Messias* ist seinem Inhalte, wie auch seiner ganzen Bearbeitung nach als das Hauptwerk Händels zu bezeichnen. Es liegt demselben nicht, wie den anderen Oratorien des Meisters, ein Drama im gewöhnlichen Sinne des Wortes zu Grunde, sondern es ist, wie es Herder (nach dem Briefwechsel zwischen Goethe und Zelter III, 411) nennt, ein christliches Epos. Und Zelter fügt hinzu: „und das ist das Rechte mit Einem Worte: denn in der That enthält dies Werk in seiner fragmentarischen Zusammensetzung das ganze Konvolut seines Christentums, so treu und ehrlich als vernünftig poetisch.“ Der Text ist aus Bibelworten zusammengestellt, die in der Partitur drei Teile bilden. Thatsächlich läfst es sich aber in vier oder fünf Teile zerlegen, wie es Zelter a. a. O. S. 412 u. ff. angiebt: 1. Die Verkündigung des Messias durch die Propheten, von oben her abgeleitet. 2. Die Geburt, das Leben und Lehren Jesu auf Erden. 3. Leiden und Tod; das Leiden ist vollendet durch den Tod, und durch diesen der Sieg, die Erlösung vollbracht. 4. Die Auferstehung und ewiges Leben, nach oben, nach dem Unendlichen zurück, und schliesslich 5. die Apotheose „Würdig ist das Lamm zu nehmen Ehre, Preis und Anbetung“.

Hiermit soll der Kreis der Händelschen Oratorien, die man auf der Schule singen kann, durchaus nicht abgeschlossen sein, doch dürften die fünf genannten besonders zweckmäfsig erscheinen. Auch das *Alexanders*

st, die *Theodora* u. a. sind, was Text und Musik betrifft, wohl zu brauchen; doch will es mir scheinen, dafs ein Gymnasium, wenn es die ıf zuerst genannten Werke in Partitur und in guten Vokalstimmen bezt, einen genügenden und reichen Schatz hat, der für eine Reihe von hren ausreicht, und es ist aufserdem kein Nachteil, ja sogar ein Vorl, wenn die Schüler Werke, die sie als Sopranisten oder Altisten im ıabenalter gesungen haben, nach einigen Jahren später als Jünglinge in n Männerstimmen wieder singen. Manche Schönheit wird ihnen dann st klar und verständlich werden.

Nun sind noch einige hierauf bezügliche Dinge in Betrachtung zu hen.

1. der Text. Händel hat, bekanntlich in London lebend, fast alle ne oratorischen Werke in englischer Sprache komponiert. Wir müssen hier in Deutschland selbstverständlich deutsch singen, und da ist nicht gleichgültig, welche Übersetzung wir unserer Ausführung zu unde legen. Bei einer Übersetzung von Gesängen kommt es hauptsächı auf zweierlei an, einmal dafs sich die Worte ohne Zwang den musiischen Gedanken anschliefsen, namentlich was die Cäsuren anbetrifft, l dann, dafs sie auch poetisch schön und verständlich ist. Von den eren Übersetzungen sind einige recht gut, wie z. B. der *Josua* im ıvierauszug von Rex (Berlin, J. Trautwein 1823). Auch die Eschenrgische Übersetzung des *Judas Maccabäus* enthält viele gute Stücke, aber verbesserungsfähig. Der *Samson* in der Moselschen Bearbeitung ien, Pietro Mechetti, Verlagsnummer 400) ist weniger gut, aber doch llenweise zu gebrauchen. Vom *Messias* haben wir keine Ausgabe, die en genügenden Text brächte. Hier dürfte es besonders schwierig sein, as Gutes herzustellen, da eine zu grofse Abweichung von den lutherien Bibelworten befremdend wirkt. Im *Saul* ist die bei Rieter-Biedernn in Leipzig erschienene Übersetzung bis jetzt die beste, und der eren im Klavierauszuge von J. F. Naue (Leipzig, Hofmeister No. 758) schieden vorzuziehen. Im allgemeinen mufs man aber sagen, dafs die eren Übersetzungen die besseren sind, namentlich was den poetischen sdruck anbetrifft, wenn sie auch nicht so wörtlich dem Original folgen, die neueren. Der der Ausgabe der deutschen Händel-Gesellschaft von rysander untergelegte Text ist gröfstenteils von Gervinus verfafst l bewegt sich (mit Ausnahme weniger Stellen) in einem harten ungeken Deutsch. Hier ein Beispiel aus dem *Judas Maccabäus*, Chor 3. gebe zunächst das englische Original und dann die Eschenburgische ersetzung:

)h Father, whose Almighty pow'r	Du Gott, dem Erd' und Himmel schweigt
: heav'ns, and earth, and seas adore;	Und dessen Macht die Herzen beugt;
: hearts of Judah, thy delight,	Das Volk, das vor dir Gnade fand,
one defensive band unite.	Verknüpfe durch der Eintracht Band.
Ind grant a leader ‖ bold, and brave,	Gieb einen Mann ‖ voll Mut und Geist,
ıot to conquer, born to save.	Der unsre Bande kühn zerreifst.

Die viel genauere Übersetzung bei **Gervinus** lautet so:

O Vater, des allweise Macht
In Erd' und Meer und Himmel wacht:
Das Volk in Juda, deinem Land,
Mach' stark durch fester Eintracht Band.
Send einen Mann || voll Mut und Geist,
Der unsre Bande kühn zerreifst.

Statt der ersten vier schönen Verse **Eschenburgs** setzt **Gervinus** vier andere, den fünften Vers aber behält er nach der alten Übersetzung bei, nur dafs er das „gieb“ in „send“ verändert. In diesen Worten steht aber eine für die Musik unpassende Cäsur. **Händel** läfst oft die drei Silben „*bold and brave*“ wiederholen, im Deutschen steht aber „voll Mut und Geist“. Hier im Deutschen nur „Mut und Geist“ zu wiederholen, klingt häfslich. **Hellwig** und ebenso **Klage** (Klavierauszug Berlin, Schlesinger No. 3190) geben den drei Silben eine Achtelnote Auftakt auf voll, was aber musikalisch ganz unzulässig ist. Durch eine ganz unbedeutende Änderung wird der Übelstand völlig beseitigt, wenn man wie im englischen Text für Mann ein zweisilbiges Wort setzt: „gieb einen Helden || stark an Geist“, denn „stark an Geist“ läfst sich sehr gut wie das englische „*bold and brave*“ ohne Vorsilbe wiederholen.

Die von **Gervinus** gemachten Fehler in seinen Übersetzungen bestehen hauptsächlich darin, dafs er die Cäsuren, wie sein Vorgänger, nicht genügend beachtet hat und dann, dafs er nach etwas Neuem, Originellem im Ausdruck strebt. Das letztere ist aber besonders verkehrt. Eine wirklich gute, für die Musik brauchbare Übersetzung läfst sich nur dann zuwege bringen, wenn man aus allen vorhandenen Übersetzungen die besten (d. h. schönsten) Wendungen und Ausdrücke auswählt, und nur hier und dort kleine Änderungen anbringt, wo sich Unzulänglichkeiten zeigen, wie in dem vorliegenden Beispiel. Auf diese Weise habe ich für meinen Unterricht auf dem Gymnasium die Chöre des *Samson*, des *Judas Maccabäus* und die des *Messias* mit neuen Texten versehen und dann die Stimmen ausschreiben und in ausreichender Anzahl durch Umdruck vervielfältigen lassen. Glücklicherweise hat ja an diesen älteren klassischen Werken kein Verleger ein Eigentumsrecht, was das verböte.

2. Ein zweiter Punkt betrifft den Kammerton, der zu **Händels** Zeiten etwa dreiviertel, ja beinahe einen ganzen Ton tiefer stand, als unser heutiger. Wer in unserer Zeit die Werke des vorigen Jahrhunderts und noch dazu auf der Schule singen lassen will, mufs deshalb namentlich in den Chören um einen ganzen, mindestens aber um einen halben Ton abwärts transponieren. Das werden nicht alle unsere Gesanglehrer mit gleicher Sicherheit vom Blatt thun können; deshalb mufs sich ein gewissenhafter Lehrer darauf zu Hause gründlich vorbereiten; und sollte ihm dies noch zu schwierig sein, so mufs er eine schriftliche Transposition der Partitur anfertigen lassen. In der heutigen hohen Stimmung die alten Werke singen zu lassen, verdirbt die jugendlichen Stimmen und schädigt

ufserdem auch den Komponisten. Seine Musik klingt dünn und spitz. ;s ist übrigens dieser Gegenstand hier schon früher einmal zur Sprache ekommen, vergl. Jb. III B S. 408 und 409.

3. Man thut nicht wohl daran, einen einzelnen Chor aus einem Ora-)rium herauszugreifen und diesen für sich allein zu üben. Händel hat ;ine Chöre so komponiert, dafs sie gerade erst im Zusammenhange, in ırem Gegensatz zu den anderen Stücken desselben Werkes zu ihrer vollen Virkung und Geltung kommen. Freilich ist es kaum möglich, ein ganzes ›ratorium mit Inbegriff aller seiner Sologesänge und Chöre hintereinander ur Ausführung zu bringen. Das schadet aber auch nichts; denn es läfst ich mit Auslassung verschiedener einzelner Stücke leicht eine zusammen- ängende Folge herstellen, aus der auch der Sinn des ganzen Werkes zu rkennen ist. Nehmen wir z. B. von den fünf genannten Oratorien den *ludas Maccabäus* heraus, so kann man folgende Auswahl von Stücken reffen, die ich nach dem Klageschen Klavierauszug (Berlin, Schlesinger, ío. 3190) hier angeben werde. Man fängt mit dem Trauerchor an, ío. 1: „Klagt Söhne Judas, klagt um Zions Leid", dem dann No. 2, Recitativ „Ja Brüder, klagt um seinen Tod" folgt. Hierauf No. 4, Chor Wir weihn dem Edlen Klag und Schmerz". — No. 5 Recitativ „Nicht anz umsonst ist eure Klage". — No. 7 Chor „Du Gott, dem Erd und Iimmel schweigt". — No. 8 Recitativ „Vernehmt, die Gottheit spricht lurch mich". — No. 9 Arie „Auf, Heer des Herrn". — No. 10 Chor ,Wohlan wir folgen gern". — No. 18 Duett „Komm, süfse Freiheit". — ío. 19 Chor „Du Held, o mach uns frei". — No. 20 Recitativ „So prach mein Vater" — und hierauf zum Abschlufs No. 30 Duett und Chor „Zion hebt ihr Haupt empor, laut erschall der Jubelchor". — So iebt dies eine wirkungsvolle und den Sinn befriedigende Folge. Ich füge och hinzu, dafs man die Sologesänge keineswegs ängstlich zu vermeiden raucht, wenn man auch zugeben mufs, dafs die Ausführung schwerlich ıit der Darstellung ausgebildeter Konzertsänger verglichen werden kann; ie sind aber des Gesamteindruckes des Kunstwerkes wegen gar nicht zu .mgehen; und es werden sich in allen vier Stimmen immer einige Schüler ınden, die ein Recitativ und eine einfachere Arie erlernen und mit an- tändigem Ausdruck vortragen können. Der Lehrer mufs sie allerdings n einigen Extrastunden sorgfältig einüben, und der betreffende Schüler :ann viel dabei lernen. Nicht recht will es mir aber scheinen, wenn die Gesanglehrer fremde Solokräfte zu den Schüler-Aufführungen heranziehen, ıamentlich Damen für die Sopran- und Alt-Partieen, wie ich dies auf ver- chiedenen Gymnasien Berlins gehört habe. Die Schule mufs sich nicht nit fremden Federn schmücken, die noch dazu das, was sie selbst an ich Gutes leisten kann, in Schatten stellen. Bei dem jetzigen Zustand ler höheren Gesangskunst sind die fremden Solostimmen nur in den aller- eltensten Fällen nachahmenswerte Vorbilder für die Schüler; denn wie venige Sänger und Sängerinnen findet man heutzutage, die getragene chöne Töne mit genauer Abmessung der Intervalle und ohne mit ihrer

Stimme zu tremolieren, singen können? — — In der oben angegebenen Weise läſst sich die Auswahl der Stücke in einem Oratorium leicht vermehren und es wird dabei darauf ankommen, wieviel Zeit in einer Aufführung dem Händel eingeräumt werden soll. Im *Samson* wird man z. B. ziemlich alle Chöre, die im Moselschen Klavierauszug stehen, singen lassen können.

4. Die Instrumentalbegleitung wird in den Unterrichtsstunden vom Singelehrer auf dem Klavier oder Flügel gespielt und ebenso auch bei etwaigen Aufführungen, falls nicht die Schule die Mittel besitzt, ein Orchester zu bezahlen. So wurden z. B. auf dem grauen Kloster zu Berlin etwa von 1820 bis 1875 alljährlich zum Schluſs des öffentlichen Oster-Examens und auch bei dem sog. Wohlthäterfest (im Dezember) Teile aus Händelschen Oratorien und andere Gesangwerke mit Orchesterbegleitung zur Aufführung gebracht. Der Schreiber dieser Zeilen hat zweiundzwanzig Jahre hindurch (von 1853—75) diese Aufführungen geleitet. Die Schüler hatten natürlich ein groſses Vergnügen daran, wenn die Instrumententräger zur Generalprobe die Bässe und die Kesselpauken brachten; wenn die Musiker kamen und die Instrumente, namentlich Trompeten und Pauken wirkungsvoll einfielen. Ich selber aber habe dabei nur selten eine wahre Freude empfunden, weil auch das beste Orchester, selbst die königl. Kapelle, gar zu oft unrein spielt, so daſs die feineren Nüancen des Chores dadurch leiden. Als ungefähr vor achtzehn Jahren die Instrumentalmusik aus Sparsamkeitsrücksichten einging (namentlich weil die Herren Musiker immer höher im Preise stiegen), so hat es mich wenig betrübt und ich habe seitdem die Erfahrung gemacht, daſs dies nur zum Vorteil des gesamten Gesangunterrichts geschehen ist. Nach den Instrumental-Aufführungen hatte ich jedesmal die Mühe, die innere Reinheit des Chorgesanges wiederherzustellen. Man sorge daher für einen guten, möglichst vollkommen gleichschwebend gestimmten Flügel. — Das schlimmste aber ist ein Dilettanten-Orchester, in welchem die Streichinstrumente von Schülern gespielt werden, der Inbegriff aller Unreinheit! und doch ist ein solches oft genug (noch dazu vom Gesanglehrer mit groſsen Mühen und Schwierigkeiten zusammengebracht) bei Aufführungen benutzt worden.

II. Litterarische Umschau.

I. Chorgesänge und Lieder für den praktischen Unterricht.

Die vorstehenden Betrachtungen haben sich mir aufgedrängt, als ich die von G. Mühry veranstaltete Sammlung Händelscher Chöre kennen lernte, die seit dem Jahre 1884 in sechs Lieferungen zu sechs Chören (zusammen 36 Chöre) erschienen ist. Wir haben hier lauter einzelne Chorsätze vor uns, die rücksichtslos aus ihrem Zusammenhange heraus-

rissen sind. Einige von ihnen erscheinen sogar in einer verstümmelten ›stalt, wie z. B. der Chor aus dem *Josua* (No. 35 der Sammlung) „O ht, die Sonne folget dem Befehl“, dem der Anfang fehlt, und der dafür it dem im Oratorium vorhergehenden Chore „Mit neuer Wut gehen wir r Schlacht“ zu einem längeren Stücke verschmolzen ist! — Mindestens enso schlimm wie diese musikalischen Willkürlichkeiten sind aber die xtänderungen, die der Herausgeber und Bearbeiter mit dem Inhalte der ›sänge sich erlaubt hat, damit dieselben bei Schulfeierlichkeiten aller rt gesungen werden können. Denke man sich z. B., die Schule sei am September versammelt, um das Gedächtnis des Schlachttages von Sedan feiern, da soll der Schulchor aus dem *Samson* anstimmen:

Gott Dagon hat den Feind besiegt.
Zernichtet seines Helden Kraft.
Preis seiner Macht! töne Gesang!
Opfert ihm freudig Früchte und Wein.

er in der folgenden Umdichtung:

All Deutschland hat in Kraft vereint
In Staub geworfen stolzen Feind.
Preist darum laut die Heldenschaar,
Jubelt ihr Dank, die Schutz uns war.

Für die Trauerfeierlichkeiten beim Tode eines Lehrers oder Mitıülers soll man den ersten Chor aus dem dritten Teil des *Saul* geauchen, jenen gewaltigen Klagegesang auf den Tod Sauls und Jonathans d den Untergang des gesamten israelitischen Heeres:

Klag, Israel, deiner Helden Fall,
Der Jugend Schmuck, des Todes Raub!
Wie welkten deine Blüten all'!
Ein Heer von mächt'gen Kriegern liegt im Staub.

lgendermafsen verändert:

Klagt allesamt des Geschiedenen Tod,
bei Schülern: Der Jugend Schmuck, } des Todes Raub!
bei Lehrern: Des Alters Zier. }
Doch, frei von Leiden jetzt und Erdennot,
Zu früh schon sank er in den Staub.

Jeder, der den *Samson* seinem Inhalte nach und in seinem Zusammennge kennt, wird die Benutzung des Dagonchores am Sedantage albern d lächerlich finden, so dafs darüber nichts hinzugefügt zu werden auch t. — Was den Klagegesang aus dem *Saul* betrifft, so kann seine ıwendung, wie sie Mühry vorschreibt, auf alle, die Sauls tragisches ıde und das Händelsche Werk näher kennen, nur befremdend wirken. ie kann man einen solchen durch seinen Ausdruck überwältigenden ›sang auf die doch immerhin kleineren Verhältnisse, wie den Tod eines hülers oder Lehrers übertragen, und man fragt sich wozu? Bei Todeslen, wo die christliche Religion allein den wahren Trost zu spenden rmag, herrscht aber auch gar kein Mangel an passenden Gesängen.

Gewifs ist es doch viel schöner, ergreifender und auch für das Gemüt beruhigender und tröstender, wenn man eine Leichenfeier mit einem alten, gut vierstimmig bearbeiteten Kirchenliede *a-capella* einleitet, z. B. „Wie fleucht dahin der Menschen Zeit“ oder „Wenn ich einmal soll scheiden“ oder „Was mein Gott will, das g'scheh allzeit“ u. s. w., worauf dann nach der Rede des Geistlichen eine Motette, z. B. „Christus ist die Auferstehung und das Leben“ oder „Selig sind die Toten“ und ähnliches folgt. Ich habe in meinen Grabgesängen (op. 40, Berlin, Schlesinger) einige solcher Stücke zusammengestellt. Auf dem Friedhof, wenn der Sarg in die Gruft gesenkt wird, pflegt der Chor dann „Jesus meine Zuversicht“ und zum Schlufs nach dem Segen die Graunsche Komposition des Klopstockschen Liedes „Auferstehn, ja auferstehn“ anzustimmen.

Der Fehler in den hier von Mühry gebotenen Text-Bearbeitungen liegt hauptsächlich darin, dafs der Verf. die Verhältnisse, bei denen sie zur Anwendung kommen sollen, viel zu subjektiv auffafst und spezialisiert und darüber das Allgemeine, den Hinblick auf das Unvergängliche und Religiöse aus den Augen verliert. So auch in anderen Fällen, wie z. B. bei der Entlassung der Abiturienten. In Bezug auf diese Feierlichkeit begegnet uns ein Chor aus dem *Herakles*, in welchem Hyllos aufgefordert wird, seinen Vater (den Herakles) zu suchen. Der Text im Original lautet so:

> O Sohn voll Kindespflicht! o tapfre Glut!
> Geh. junger Held, prüf deinen Mut!
> Ruhm wird und Preis dich zieren.
> Ein milder Gott dich führen.

Aus diesen Worten macht Mühry:

> Zum letzten Male heut sieht euch dies Haus.
> So nehmt denn hin den Abschiedsgrufs:
> Mög' Ruhm euch allzeit zieren
> Und Gottes Gnad' euch führen.

Zunächst sei hier festgestellt, dafs der Bearbeiter es für gut befunden hat, aus der Mitte der Komposition ohne erfindlichen Grund achtzehn Takte herauszustreichen. Im übrigen dürfte aber auch hier dasselbe gelten, was oben in Bezug auf die Trauerfeierlichkeiten ausgesprochen ist. Die Aufgabe des Chorgesanges ist es, einer allgemeinen feierlichen Stimmung Ausdruck zu geben und das Besondere dem Redner zu überlassen. Von diesem Gesichtspunkte aus beginnt meiner Ansicht nach eine Entlassungsfeierlichkeit am besten mit einem Psalm oder einer Motette, worauf dann der Direktor in seiner Rede Abschied und Glückwünsche ausspricht und hierauf der Chor wieder mit einem Gesange allgemein-religiösen Inhalts einfällt. — So kann die Feier z. B. mit Grells achtstimmiger Motette op. 22 No. 2 „Herr lehre mich thun nach deinem Wohlgefallen“ eröffnet werden, oder mit op. 20 „Ach Herr von grofser Güte und Gnade“ oder mit dem ersten Satz von op. 26 „Barmherzig und gnädig“ oder mit E. Fischers Motette „Der Herr ist mein Fels“ und unzähligen anderen.

n Schlufs der Feierlichkeit kann dann Psalm 121 „Ich hebe meine
ıgen auf“ achtstimmig von Grell, oder die Motette von E. Fischer:
*ꞔstote fortes in bello et pugnate cum antiquo serpente et accipietis
ınum aeternum, dicit Dominus*“ bilden. Die wenigen Worte dieser
zten Motette geben einen viel schöneren Abschiedsgrufs als die obigen
orte Mührys und bezeichnen viel wahrer und richtiger den Weg, den
ı in das Leben tretender Jüngling gehen soll, als jene. „Mög' Ruhm
ch allzeit zieren“ sind nicht wohlgewählte Ausdrücke. Nicht der Ruhm
ll das Ziel des Lebens sein, sondern der Sieg über das Niedrige, Un-
ıtere und Unwahre, der ohne ernsten Kampf nicht errungen werden kann.

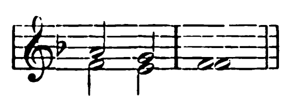
Der Herausgeber der Händelschen Chöre hält es aber gerade im
gensatz zu den vorstehend ausgesprochenen Ansichten für das Richtige
d Verdienstvolle seiner Arbeit, dafs er für jeden einzelnen Fall etwas
sonderes aufstellt. Nachdem er zunächst im allgemeinen davon ge-
rochen, wie nützlich es sei, Händelsche Chöre auf der Schule zu
ıgen, fährt er fort zu rühmen, dafs in den dargebotenen Chören eine
ılle von Gesängen enthalten sei, „welche bei Gelegenheit der verschie-
nen Schulfeste oder Gedenktage aufs passendste verwertet werden können,
s, wie wir glauben, um so willkommener begrüfst werden mufs, als es
her nicht immer ganz leicht gewesen sein dürfte, für jene besonderen
ecke je nach dem einzelnen Falle etwas ganz Zutreffendes auszuwählen.
ıd gerade auch diesem Mangel abzuhelfen, will die nachstehende Samm-
ıg versuchen. Sie wird daher aufser solchen Chören, die allgemeinen
ıalts sind, speziell auch solche Gesänge bringen, die ihrem textlichen
e tonlichen Charakter nach teils bei patriotischen Fest- oder Erinne-
ngstagen, teils bei den verschiedenen Schulfeiern angemessen verwendet
rden können. Sind nun auch zu solchem Ende stellenweise kleine un-
deutende (!?) Änderungen der ursprünglichen Texte nötig gewesen, so
ben solche Abänderungen doch den Hauptgedanken der letzteren immer
ıtgehalten, so dafs der eigentliche Charakter des ganzen Tonstückes
ıts gewahrt geblieben ist“. Ob der Herausgeber bei diesen Worten
ıhl an den Dagon-Chor aus dem *Samson* und das Stück aus dem
erakles gedacht hat? — Anderer Wunderlichkeiten wollen wir nur vor-
ergehend gedenken. Wir fragen uns nur, was sollen Texte bei „Krank-
itsfällen“ (Stärke sie, o Herr, die krank und siech) und „bei gröfseren
ılamitäten“ auf der Schule? Ferner die Streichungen! Wie kann man,
ınn man nur einigermafsen Gefühl für musikalische Schönheit und Form
t, die Arie „Soll ich auf Mamres Fruchtgefild“ vor dem Chor „Für
viel Gnade singen wir“ fortlassen! Ebenso das zum Chore gehörige
nett „Heil, Judäa glücklich Land“ und so vieles andere. Nach genauerer
urchsicht der Mührysehen Sammlung bin ich zu der Überzeugung ge-
ımmen, dafs Händel den Schülern durch gegenwärtige Bearbeitung als
n weniger bedeutender Komponist erscheinen mufs. Ich kann daher nur
ın dem Gebrauch der Sammlung als schädlich wirkend, entschiedenst
ıraten.

Eine dem Inhalte nach recht gute Sammlung klassischer vier- und mehrstimmiger Kompositionen haben wir in Louis Lohses *Auswahl von geistlichen Gesängen*, Heft XI. Dasselbe enthält fünf Stücke von Palestrina, nämlich 1. Weihnachtsmotette zu 8 Stimmen, 2. O guter Jesu, 6stimmig, 3. O Lamm Gottes, 4stimmig, 4. *Crucifixus* „Todesqualen", 4stimmig, 5. Psalm 118, 24 „Dies der Tag, den Gott der Herr gemacht", 4stimmig. — Und doch sind gegen diese Ausgabe nicht unerhebliche Bedenken geltend zu machen. Zunächst über die Behandlung der Altstimme, die der Herausgeber mit *Alt-Tenor* bezeichnet. In früheren Jahrhunderten, selbst noch zu Händels Zeiten, wurde der Alt bekanntlich durch Männerstimmen ausgeführt und zwar von Tenoristen, die besonders ihre Höhe ausgebildet hatten. Dies möchte Herr Lohse wieder einführen. Da es aber nur wenige so hohe Stimmen giebt, so will er die in den alten Kompositionen mit „Alt" bezeichnete Stimme mit einem Gemisch von Männern und Knaben besetzen, was aber in mancherlei Beziehung unpraktisch ist und nur in den seltensten Fällen einen guten reinen Klang geben wird. Wenn man beim Gesang-Unterricht von vornherein die Alt-singenden Knaben in der ihnen von der Natur gegebenen Stimmlage unterrichtet, ist dies auch nicht nötig. Etwas anderes ist es allerdings, wenn man sie zu Mezzo-Sopranisten dressieren will, wie sie von den neueren Musikern in ihren Kompositionen gebraucht werden. Diesem Gemisch von Alt und Tenor giebt der Herausgeber den Violinschlüssel eine Oktave tiefer zu lesen, als es die Noten eigentlich anzeigen. — 2. Warum fehlt überall der lateinische Text, der doch leichter und besser als die deutsche Übersetzung zu singen ist, die mancherlei Härten hat, wie z. B. „Heute ist Christús uns gébórn" oder „Dies der Tag" statt „Dies ist der Tag" u. a.? — 3. Ist es ein großer Mangel, daſs keine Einzelstimmen erschienen sind, ohne welche die Sammlung nicht zu gebrauchen ist, wenn der Herausgeber im Vorwort auch das Gegenteil behauptet. — 4. Warum ist mit Ausnahme des vierten Stückes der *Allabreve*-Takt des Originales in den $^4/_4$-Takt verwandelt, die ganze Musik also in halb so kleinen Noten umgeschrieben worden? — Und endlich 5. nun die Anwendung der Schlüssel! Der Herausgeber hat nach moderner verwerflicher Weise die Stimmen alle mit Ausnahme des Basses in den Violinschlüssel gesetzt, und zwar den Sopran in der richtigen Oktave, Tenor und Alt-Tenor eine Oktave zu hoch, wie dies nun einmal heutzutage leider Gebrauch geworden ist. Hierbei wendet er aber für die betreffende Stimme einen C-Schlüssel an, den er auf den dritten Zwischenraum setzt, in der Vorrede darüber sich so auslassend: „Der für den Tenor gewählte C-Schlüssel zwischen der dritten und vierten Linie ist weiter nichts als ein Violinschlüssel, er bezeichnet aber die wirkliche Tonhöhe." Wenn der Herausgeber eine richtige Vorstellung vom Gebrauche des Liniensystems und der Schlüssel auf dem System hätte, so würde er einsehen, daſs seine Behauptung auf einer Täuschung beruht. Leider gestattet der Raum es nicht, die Sache hier eingehender ausein-

nderzusetzen; ich mufs deshalb auf meinen Contrapunkt (3. Aufl., Berlin 1887) S. 53—55 u. S. 70—76 verweisen, und es wird ihm klar werden, dafs das eingestrichene c niemals auf einem Zwischenraum stehen kann. Nun ist er aber nicht einmal konsequent in der Anwendung dieses eigentümlichen Schlüssels, indem er in den drei letzten Nummern seiner Ausgabe für den Alt den gewöhnlichen Violinschlüssel in der höheren Oktave wieder anwendet. — In Winand Nicks *Chorbuch* finden wir einige gute Sätze aus der klassischen Zeit, wie Haydns „Du bist's, dem Ruhm und Ehre gebühret", den Schlufschor aus Händels Josua, der sich recht gut *a-capella* singen läfst, dann aus demselben Oratorium „Für so viel Gnade singen wir" ohne die schöne Bafsarie, die nicht fehlen sollte; auch einige Sätze aus dem Messias u. s. w. Zu loben sind die Transpositionen. Leider ist das Büchlein ebenfalls ohne Einzelstimmen, und noch dazu in der auf zwei Systemen stehenden Klavier-Partitur erschienen. Der zweite Teil des Werkchens bringt Männerchöre, die sich besser für Vereine als für die Schule eignen. Ein Anhang „Elementarlehre der Musik" macht den Beschlufs, giebt aber weder von der Tonleiter, noch vom Rhythmus und Takt klare Belehrung. — Beim ersten Singunterricht in Sexta und Quinta ist Ehnis *Choralheft* sehr geeignet. Es enthält 82 Choralmelodieen einstimmig in Viertelnoten niedergeschrieben, denen eine Textstrophe untergelegt ist. Die Melodieen einzelner Lieder weichen sehr von den bei uns in Norddeutschland gebräuchlichen ab. — Kurths *Bremisches Liederbuch* bringt uns 162 Lieder teils weltlichen, teils geistlichen Inhalts und 30 protestantische Choräle, alle im zweistimmigen Satz, gröfsenteils brauchbar und sangbar gesetzt; nur die Kadenzen im Waldhornsatze durch Quinte und Sexte



statt



sind nicht zu loben.

Kindervaters *Geistliche Lieder* enthalten zwei- und dreistimmige Gesänge in zwei Heften. Dieselben können nicht empfohlen werden, da auch die dreistimmigen Stücke gröfsenteils auf einem Liniensystem stehen und aufserdem durch viele kleine Noten schwer zu lesen sind. Diese kleinen Noten beziehen sich auf eine dritte Stimme, die man auch fortlassen kann. — Im Druck und in der Übersichtlichkeit ist Hesses und Schönleins *Liederbuch* besser; es liegt von ihm Heft II und III vor. Der Inhalt bietet wenig Bedeutendes. — Dasselbe ist von des vielschreibenden F. W. Sering *Chorbuch* zu sagen, wie überhaupt die Sammlungen ihrem Inhalte und ihrem Werte nach sich wenig von einander unterscheiden und ziemlich alle für den Unterricht unpraktisch eingerichtet sind. Gute einstimmige Sammlungen thäten not, die Choräle, Lieder, Motetten und liturgische Gesänge enthielten. Zunächst kommt es beim Gesangunterricht auf die Pflege des einstimmigen Gesanges an, wenn

späterhin aus den Schülern brauchbare Sänger für einen mehrstimmigen Chor werden sollen.

Der Männergesang eignet sich nicht für die Schulen, wie das wiederholt in den Jb. ausgesprochen worden ist. Folgende Sammlungen von Männerchören sind zur Beurteilung eingegangen, von denen wir hier in der Kürze Notiz nehmen wollen. Bösches, Linnarz' und Reinbrechts *Polyhymnia*, von der der zweite Band mit 84 Volks- und volkstümlichen Liedern vorliegt, und ebenso Wiltbergers *Auswahl von* [94] *Volks- und volkstümlichen Liedern* sind einfach gesetzt und können auf Seminaren neben ernsteren geistlichen Gesängen wohl gebraucht werden. Carl Seitz' *Deutsche Kaiserlieder* sind voll edler patriotischer Begeisterung, zeigen aber sonst wenig guten Geschmack. Wie kann man Gebete und Loblieder auf unseren Kaiser nach den Melodieen bekannter Studentenlieder in vierstimmiger Bearbeitung singen lassen, wie „Sind wir vereint zu guter Stunde" oder „Alles schweige, jeder neige"? u. dgl. m.! — Endlich Rob. Schwalms *Liederquell* mag von Männer-Gesangvereinen versucht werden, für Schulen und Seminare enthält er nichts Gutes.

2. Gesangschulen und theoretische Schriften.

Der Friedrich Rennerschen *Gesangschule* fehlt die eigentliche musikalische Belehrung, was ein grofser Mangel ist, denn ohne die genaue Kenntnis der rhythmischen und harmonischen Verhältnisse, namentlich der Tonleiter mit ihren Intervallen ist ein sicheres Singen nach Noten nicht wohl möglich. Sie befafst sich dagegen eingehender, wenn auch nicht immer in verständlicher Weise mit Stimm- und Tonbildung und namentlich mit der genauen Aussprache der Laute unserer deutschen Muttersprache. Wenn letzteres auch nicht ganz richtig und vollständig geschieht, so ist es doch mit Dank anzuerkennen. Das Werk zerfällt hiernach in drei Abschnitte: Tonbildung (S. 1—10), Aussprache (S. 11—17) und Übungsteil, a. sprachlich (S. 18—32), b. gesanglich (S. 33—69). Zur Erlernung und Einübung für die richtige Aussprache der einzelnen Laute, wie Vokale, Umlaute, Diphthongen und Konsonanten hat der Verf. Sätze gegeben, die weder Prosa noch Verse, aber eigentümlich poetischen Inhaltes sind. Hiervon einige kleine Proben: Die richtige Aussprache des *ei* soll man üben an nachstehenden Sätzen: „Feig, bei leichtem Streit, zeigt bleich sein Beil ein kleiner Geist. Dreist entreifst ein heitrer Greis, in leichter Weis', dem feigen Feind sein schneid'ges Reis. Streitend Weib schreit kneifend und keifend in peinlicher Weis', bis, heiser und leis, sie schweigen heifst ihr eigner Geist. Zum Zeitvertreib in Einsamkeit schreib weis' und frei, wie kleinlich sei Scheinheiligkeit." In dieser Weise sind alle Laute behandelt, es sei mir erlaubt, noch das Beispiel für *oe* herzusetzen: „Förmlich stöhnen hört der Mönch den Mörder. Tröstend möcht er, löblich, Bösen Höchstem nähern. Höhnisch, spöttisch blöket Höllenkönig klösterlichem Söldner. Störche,

köstlich schön, in Wölkchen schwebend, hörten Frösche höllisch stöhnen. Plötzlich löst sich der Vögel Höchster in schönen Bögen zu den Höhlen der Gröhler. Frösch' und Kröten löffelt förmlich der böse Störer." Da Renner Sätze mit *ei* und getrennt davon andere mit *ai* und ebenso einige mit *eu* und andere mit *äu* giebt, so ist es nicht klar, ob er zweierlei Aussprache der genannten Diphthongen verlangt. — Ben. Widmann glaubt in einem Schriftchen *Die Erziehung für die Tonkunst* Eltern und Lehrern die richtigen Wege zu weisen, wie sie ihre Kinder nnd Schüler zu musikalischen Menschen heranbilden können. Statt aller Erörterungen des Verf. über das „Wesen und die Tendenz der Tonkunst", wobei auf Kant, Michaelis, Ferd. Hand, Gervinus, Hanslick, Marx, Plato, Aristoteles und unzählige andere Ästhetiker und Musiktheoretiker verwiesen wird, würde es genügen zu sagen, dafs man den Kindern so früh als möglich in Haus und Schule einen guten Gesangunterricht geben solle. Einen anderen Weg giebt es nicht, denn Musik ist Gesang, d. h. eine in rhythmischen und harmonischen Verhältnissen vorgetragene Sprache. Die Darstellung dieser Verhältnisse im Verein mit einer guten richtigen Aussprache der Worte kann nur am Gesange erlernt werden (vergl. Grells Aufsätze und Gutachten, Berlin 1886). Herrn B. Widmanns Büchlein geht aber auch weit über das hinaus, was der Titel besagt, indem es uns schliefslich noch über das zu belehren sucht, wie der musikalische Künstler sich zu bilden hat. Hierbei wird auf die Instrumentalmusik ein viel zu grofser Wert gelegt. Hiermit hängt die unglückliche Wahl des Wortes *Tonkunst* für Musik zusammen. — *Der Chorsänger* von A. Nelle ist ein Büchlein, das viele gute Belehrung bringt. Der Verfasser hat es seinen Gönnern, Freunden, Kollegen, Schülern usw. nach einer fünfzigjährigen Amtsthätigkeit in dankbarer treuer Erinnerung gewidmet. Es ist daher aus dem Leben hervorgegangen. Wohlthuend ist es zu erkennen, wie der alte Herr mit ganzer Hingebung und gutem Erfolg den Singe-Unterricht gegeben und geleitet hat und wahrscheinlich noch jetzt giebt. Besonders wertvoll ist das Vorwort, in welchem er in eingehender Weise die Sing-Einrichtungen der Stadt Zeitz und den dortigen aus Gymnasiasten und andern Schülern bestehenden Kirchenchor beschreibt. In einzelnen Punkten können wir seinen theoretischen Belehrungen nicht ganz beistimmen, namentlich darin nicht, dafs er zur Erklärung der Tonleiter mit ihren Intervallen die Kenntnis der Tastatur des Klaviers für nötig hält, welche die grofsen und kleinen halben Töne u. s. w. nicht unterscheidet. — In einer kleinen, sehr interessanten Abhandlung bespricht Dr. Carl Gustav Kunn die Unfähigkeit einzelner Menschen, einen ihnen vorgespielten oder vorgesungenen Ton nachzusingen; er nennt diese Unfähigkeit *Tontaubheit*, analog der Farbenblindheit, indem es Menschen giebt, die nicht fähig sind, die Farben zu unterscheiden. Ob sich aber die Farben in dieser Weise mit der absoluten Höhe der Töne vergleichen lassen, ist mir zweifelhaft; denn es giebt thatsächlich musikalisch sehr begabte und gebildete Menschen, die nur geringen Sinn

für eine bestimmte Tonhöhe haben, aber mit vollkommener Sicherheit und Reinheit die Intervalle, also die Verhältnisse abzumessen imstande sind, worauf es in der Musik besonders ankommt. — Ein Herr Eitz in Eisleben hat sich eine ganz neue Tonzeichenschrift und auch neue Tonnamen ersonnen und mit ihnen ein ganzes *Hundert geistlicher Liedweisen* zum Gebrauch in Schulen notiert. Er hegt die grofse Hoffnung, dafs durch seine Neuerung das erreicht werde, „was man bisher mittels der gebräuchlichen Noten, Ziffern und allerlei künstlicher Anschauungsmittel vergeblich erstrebte, nämlich eine allgemeine musikalische Bildung". Für *C*-Dur sollen wir daher von jetzt an nicht mehr die Buchstaben *c—d—e —f—g—a—h—c* gebrauchen, sondern dafür die Silben *Bi*, *to*, *gu*, *su*, *na*, *fe*, *li*, *bi* setzen. Für *F*-Dur sagt man künftig: *Su*, *na*, *fe*, *ke*, *bi*, *to*, *gu*, *su*, wodurch man erst ein richtiges Bild von den Tonverhältnissen bekommt! — Der Gesanglehrer am städtischen Realprogymnasium in Ratibor Anton Kreis hat dem Jahresbericht der genannten Anstalt eine wissenschaftliche Beilage, *Stimm- und Gehörübungen* betitelt, beigegeben. Warum diese Beilage eine wissenschaftliche heifst, ist nicht zu erkennen, da sie in konfuser und zum Teil unnütz-weitläufiger Weise von ganz elementaren Dingen handelt, und das, worauf es ankommt, beiseite läfst. — Schliefslich haben wir im sechsten Hefte der Sammlung *Pädagogischer Vorträge* (von Wilh. Meyer-Markau herausgegeben) noch eine kurze *Lebensbeschreibung Mozarts* von Ludw. Meinardus. Mit dem Gesang-Unterricht hat dieselbe nichts zu thun, der Verf. wünscht nur sittlich erziehend auf die deutsche Jugend einzuwirken.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

I. Schulgeschichte.

Andreae, C., J. A. Comenius und seine pädagogische Bedeutung. = NB. — 22.
Bassermann, H., J. A. Comenius, Festrede. Heidelberg, Köster. — 21.
Böhmel, O., Der prinzipielle Gegensatz in den pädag. Anschauungen Kants und Herbarts. = Pg. Rpgym. Marburg. — 25.
Bolle, Geschichte der grofsen Stadtschule in Wismar. = Pg. — 14.
Buchholz, R., Das erste Vierteljahrhundert der höh. Lehranstalt zu Rössel. = Pg. — 16.
Buschmann, J., Zur Geschichte des Bonner Gymnasiums I. = Pg. — 9.
Clausnitzer, L., Geschichte des preufsischen Unterrichtsgesetzes. Berlin, Goldschmidt. — 7.
Denk, O., Geschichte des gallo-fränk. Unterrichts- und Bildungswesens. Mainz, Kirchheim. — 3.
Detlefsen, Geschichte des k. Gymnasiums zu Glückstadt. = Pg. — 10.
Devantier, Fr., Προπαιδεία s. Modus docendi 1624. = Pg. Gym. Königsberg i. N. — 15.
Disselnkötter, H., Das Erziehungsideal Friedrichs d. Gr. = Pg. Gym. Wesel. — 7.
Friesenhahn, Worin stimmen die pädag. Anforderungen des Comenius mit den Anschauungen der Baconischen Philosophie überein? = Pg. des Pgym. in Euskirchen. — 23.
Grundig, F., J. A. Comenius. Gotha, Thienemann. — 19.
Gündel, A., Leben und Wirken Trapps. Leipzig, Mehnert. — 23.
Hamburgs Schulen in alter, neuer und neuester Zeit. Hamburg, Fritzsche. — 12.
Hartfelder, K., Das Ideal einer Humanistenschule. Sonderabdruck aus den Verh. der 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Leipzig, Teubner. — 16.
Heine, W., Geschichte des Rpgym. in Solingen. = Pg. — 16.
Hempfing, Ch., Rückblick auf das 25jähr. Bestehen des Rpgym. zu Marburg. = Pg. — 16.
Heydenreich, E., Das Schneeberger Lyceum unter Rektor Obermeier. = Ztschr. „Glückauf" Oktober 92. — 16.
Höhler, W., Geschichte des Rpgym. zu Ettenheim. = Pg. — 16.
Hummel, Fr., J. A. Comenius. Barmen, Klein. — 20.
Kayser, W., J. A. Comenius, sein Leben und seine Werke. Hannover, Manz & Lange. — 20.
Kehrbach, K., Mitteilungen der Ges. f. deutsche Erz.- und Schulgeschichte. 2. Jhrg. Berlin, Hofmann & Co. — 9.
Keiper, Ph., Neue urkundliche Beiträge zur Geschichte des Gelehrtenschulwesens im früheren Herzogtum Zweibrücken. I. = Pg. — 14.
Klos, Das Militärschulwesen in Rufsland. Petersburg, Schmitzdorff. — 9.
Kniffler, G., Das Jesuitengymnasium zu Düsseldorf. = Pg. — 10.

Kückelhan, L., Beiträge zur Geschichte des Pgym. in Otterndorf. = Pg. — 13.
Lange, K., J. P. Fr. Richters Levana. = Bibl. päd. Klassiker, herausg. von Fr. Mann. 24. Langensalza, Beyer. — 26.
Meyer, J., Comenius und Ratke. = NB. — 22.
Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. I. Leipzig, Voigtländer. — 23.
Nebe, A., J. A. Comenius als Mensch, Pädagog und Christ. = Sammlung päd. Vorträge. Okt. 1891. Bielefeld, Helmich. — 18.
Niemeyer, E., Die Weimarer Schulreden Herders. = CO. — 24.
Panholzer, J., J. J. v. Felbigers Methodenbuch. = Bibl. der kath. Pädagogik. V. Freiburg, Herder. — 26.
Pappenheim, E., J. A. Comenius. Denkrede. Berlin, Öhmigke. — 20.
Petri, H., Jahrbücher über die ersten 25 Jahre des Wilh.-Gym. zu Höxter. = Pg. — 16.
Raumer, K. v., Comenius. Separatabdruck aus der Geschichte der Pädagogik. Gütersloh, Bertelsmann. — 20.
Risch. P., Comenius in Lissa, Festspiel. Berlin. (Leipzig, Streller.) — 23.
Schmid, G., Geschichte der Erziehung. II 1. 2. III 1. 2. Stuttgart, Cotta. — 1.
Schneider, P., Geschichte der Schule zu Nossen. = Pg. — 12.
Schröder, E., Friedrich der Gr. über Religion, Erziehung und Schule. Berlin, Rentzel. (Kleine Sammlung von Aussprüchen.)
Schulthefs, J. Classen, Gedenkschrift des Johanneums zu Hamburg. — 25.
Seitz, Aktenstücke zur Geschichte der früheren Lateinschule zu Itzehoe. = Pg. — 16.
Stier, Dir. G., Liste der Primaner des Francisceum in Zerbst von 1803—1836. = Pg.
Stötzner, P., Ratichianische Schriften. I. = Neudrucke päd. Schriften. herausg. von A. Richter. Leipzig, Richter. — 26.
Teutsch, Fr., Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen. II. Berlin, Hofmann & Co. — 4.
Treutlein, Geschichtl. Entwicklung des Einj.-Freiw.-Berechtigungswesens in Deutschland. = Sammlung gemeinverständlicher wissensch. Vorträge. 134. Hamburg, A.-G. — 8.
Urbka, Leben und Schicksale des J. A. Comenius. Znaim, Fournier & Haberler. — 18.
Wassner, J. A. Comenius. = LL. Heft 32. — 21.
Zechlin, J. A. Comenius. Hamburg, A.-G. — 19.

II. Schulverfassung.

Abegg, Dr. H., Was schulden wir unsern Kindern? Allgemeines deutsches Erziehungs-Lexikon f. d. Haus. Heft 1—6. Stuttgart, Schwabacher. — 7.
Alethagoras, J., Die Reform unserer Gymnasien. Graz, Moser. — 8.
Allgemeiner Verein f. deutsche Litteratur: Ed. Hanslick, Aus dem Tagebuche eines Musikers. 3. Aufl. — Jak. v. Falke, Geschichte des Geschmacks im Mittelalter. — Rud. v. Gottschall, Studien zur neuen deutschen Litteratur. Berlin, Allg. Ver. f. deutsche Litt. — 21.
Alzey, Rsch. u. Pgym. zu, Bericht über die Feier des 50jährigen Bestehens der Anstalt. = Pg. — 22.
Annaberg, Rgym. nebst Pgym., Katalog der Lehrerbibliothek. = Pg.
Arndts, E. M., Ausgewählte Werke. herausg. von H. Rösch. Lief. 1 und 2. Leipzig, Pfau. — 20.
— — Erinnerungen aus dem äufseren Leben. herausg. R. Geerds. Leipzig. Reclam. — 20.
Ascherson, Prof. Dr. F., Deutscher Universitäts-Kalender. 41. Ausg. Sommer 1892. Berlin, Simion. — 24.
Baehring, B., Christian Karl Josias Freiherr von Bunsen. Leipzig, Brockhaus. — 20.
Beeger, J., Die Pädag. Bibliotheken, Schulmuseen und ständigen Lehrmittelausstellungen der Welt. Leipzig, Zangenberg & Himly. — 24.
Bibliotheca Paedagogica. Verzeichnis von Werken der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft, der gangbarsten Schulbücher, Wörterbücher, At-

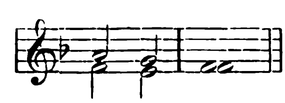
lanten, Musikalien usw., sowie der neuesten Lehrmittel auf d. Gebiete des Anschauungsunterrichtes. Leipzig, Koehler.
ochum, Gym. zu. Das neue Schulhaus. = Pg. — 22.
onn, Gym. zu. Beschreibung des neuen Gymnasialgebäudes. Die Feier der Einweihung und Festgedicht. = Pg. — 22.
uchrucker, Oberkonsistorialr. D. v., und Stählin, Oberkonsistorialpräsid. D. v., Dr. L. von Döderlein. Zwei Gedenkreden. Erlangen, Deichert. — 24.
ahn, Felix, Moltke als Erzieher. Breslau, Schles. Buchdruck. — 19.
enkschrift des Berliner Gym.-Lehr.-Ver. über d. Ferienordnung. = PA. 1893 S. 232. — 5.
eschmann, Prof. Dr. G, Führer durch Österreichs Schulen. Eine systematische Darstellung der Unterrichts- und Erziehungsanstalten d. Unter- u. Mittelstufe f. d. männliche Jugend. Pilsen, Steinhauser. (Inhaltreiche Statistik für die Zwecke der Schul- und Berufswahl.)
irektoren-Versammlung der Provinz Schleswig-Holstein, Fünfte. = Verhandlungen d. Dir.-Vers. Bd. 41. Berlin, Weidmann. — 10.
örpfeld, Rekt. F. W., Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Lief. 2. Hilchenbach, Wiegand. — 22. Vgl. Evangel. Schulblatt und Deutsche Schulzeitung, herausg. von Rektor F. W. Dörpfeld, No. 2. Gütersloh, Bertelsmann. — 22.
reher, weil. Doz. Dr. E., Grundzüge einer Gedächtnislehre. = Sammlung pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. 5. Heft 4. Bielefeld, Helmich. — 11.
lbing, Rgym. zu, Bericht über die Feier des 50jähr. Bestehens der Anstalt. = Pg. — 22.
ngel, Dr. G., Die Philosophie und die soziale Frage. = Philosoph. Vorträge, herausg. v. d. Philos. Ges. zu Berlin. N. F. 21. Leipzig, Pfeffer. — 9.
noch, Dr. W., Naturalismus und Humanismus in der Jugendbildung. = Pg. Gym. Diedenhofen. (Naturalismus gleich Beherrschung der Natur, Humanismus gleich Selbstbeherrschung. H. erzieherisch wichtiger, dargethan am Beispiel der antiken Sage.)
rnste Worte an die deutsche Jugend. Von einem älteren Offizier. Berlin, Mittler & Sohn. — 10.
schweiler, Pgym.-Rekt. Prof. Dr., Haus und Schule. Bielefeld, Helmich. — 10.
rick, Dir. Dr. O., Die Franckeschen Stiftungen. Halle a. S., Waisenhaus. — 24.
ries, Dir. Dr. W., Zum Gedächtnis O. Fricks. = LL. Heft 31. Halle a. S., Waisenhaus. — 24.
anser, A., Schule und Staat. Graz, Leuschner & Lubensky. (Phantasieen über das Thema „das Weltprinzip" mit nur gelegentlicher Bezugnahme auf die Schule.)
oetze, Dr. W., Der Arbeitsunterricht im Auslande und in Deutschland. Leipzig, Hinrichs. — 16.
oslar, Rgym. und Gym. zu, Die Schülerbibliotheken unserer Anstalt. = Pg.
rumme, Dir. Dr. A., Einige Bemerkungen über die neuen preufs. Lehrpläne. Gera, Hofmann. — 16.
ymnasiallehrer, ein, Richard Wagner und das Gymnasium. Leipzig, Fock. (R. W. verdiene als Dichter Beachtung auf dem Gym.)
Iannak, Prof. Dr. E., Über den Einflufs der experimentellen Psychologie auf die Erziehung. — 12.
Iauffen, Dr. A., Theodor Körner. = Sammlung gemeinnütziger Vorträge, herausg. vom deutschen Vereine zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. No. 159. Leipzig, Cnobloch in Komm. — 21.
Ieppe, Prof. D. Dr. H., System der Pädagogik, herausg. von Gym.-Lehrer H. Wiegand. Hannover-Linden, Manz & Lange. — 7.
Ierzog, J. A., Die Schule und ihr neuer Aufbau auf natürlicher Grundlage. Zürich, Schmidt. (Will das Ganze des Schulbaus „von Grund auf neu denken und neu aufführen".)
Iochegger, Prof. Dr. R., Über die Kulturaufgabe des Lehrers und die Notwendigkeit eines freien Lehrerstandes. = Sammlung pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bielefeld. Helmich. — 23.
Ioppe, Oberl. Dr. E., Wie bewahren wir unsere Jugend vor der Unsittlichkeit? Gütersloh, Bertelsmann. — 11.

Huber, Dr. F. P., Dogmenlose Sittenlehre für Schule und Haus. Berlin. Bibliograph. Bureau. — 9.
Hutt, Dir. Prof. Dr. E., Zur Vorbereitung auf das höhere Lehramt. = Pg. Rgym. Bernburg. — 24.
Jahresberichte f. neuere deutsche Litteraturgeschichte, herausg. im Verein mit M. Hermann, S. Szamatólski von J. Elias. Bd. 1 (1890). Stuttgart, Göschen. — 24.
Jena, Gym. zu, Die Lehrstoffe der Quarta im Lichte der Konzentration. = Pg. — 14.
Keller, Dr., Worte für Schule und Haus. Ein Beitrag zur Gymnasialpädagogik. Bensheim, Ehrhard. — 11.
Kirchner, Oberl. Lic. Dr. F., Über das Gedächtnis. = Pg. Königl. Rgym. Berlin. — 11.
Knabenhandarbeit:
Lehrerbildungsanstalt, aus der, des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit. Von Dr. W. Götze. Leipzig, Hinrichs. (Vorträge über den Arbeitsunterricht; Lehrgänge; Anstaltsbericht.)
Götze, Dr. W., Katechismus des Knabenhandarbeits-Unterrichts. Leipzig, J. J. Weber.
Urban, J., Erziehliche Knaben-Handarbeit. Vorlagensammlung und erklärender Text. Graz. „Leykam".
Koch, Dir. L., (†). Reden, gehalten bei Entlassung der Abiturienten des Königl. Rgym. zu Tilsit. Tilsit, Druck von v. Mauderode. — 22.
Köhler, Prof. O., Neue und neueste Deutsche Kaiserlieder. Halle, Mühlmann. — 21.
Königbauer, Sem.-Insp. J., Schemata und Lehrproben. Teil II. Bamberg. Buchner. (Vgl. Jb. VI, Schriftenverzeichnis S. 4.)
Königstädtisches Rgym. Berlin. Entwurf zu einem Lehrplan. Teil I. = Pg. Berlin, Gaertner. — 14.
Korodi, Gym.-Rekt. L., Die Einheitsschulfrage in Berlin und Budapest. = Pg. Evang. Gym. A.B. zu Kronstadt (Siebenbürgen). — 5.
Koser, Prof. Dr. R., Fürst Bismarck. Festrede. Bonn, Röhrscheid & Ebbecke. — 21.
Kraus, O., Die Meyeriade. Humoristisches Epos aus dem Gymnasialleben. Leipzig, Reclam. (Magerwitz. dick aufgetragen.)
Kuntzemüller, Dr. O., Die Lösung der Schulfrage. Dessau. Kahle. (Neue Titelausgabe der Schrift von 1889 [vgl. Jb. IV, II 11. 14] mit Zusatz S. I—X.)
Kufs, A. A., Wie hat sich die Volksschule dem Dialekt gegenüber zu verhalten? Bielefeld. Helmich. — 16.
Labyrinth der Schulfrage, der einzige Ausweg aus dem. Berlin. Rentzel. (Religionslehre scheidet aus der Schule; der Staat überwacht den kirchlichen Religionsunterricht.)
Leeder, Rgym.-Lehrer Dr. M., Der italienische Kursus des Kaiserl. Deutschen Archäologischen Instituts zu Rom 1891. = Pg. Rgym. Grünberg i. Schl. — 24.
Lehmann, Dir. Dr. P., Was können uns die Gedichte Friedrichs d. Gr. sein? = Pg. Schiller-Rgym. Stettin. — 16.
Loos, Prof. Dr. J., Der österreich. Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien. Hölder. — 14.
Lübben i. d. L., Rpgym. zu. Katalog der Schüler-Bibliothek. = Pg. 1891.
Martig, Seminardir. E., Lehrbuch der Pädagogik. 2. Aufl. Bern. Schmid. Francke & Co. — 7.
Martinak, Prof. Dr. E., Fünf Wochen Hospitierung an Berliner Gymnasien. Wien. Hölder. — 15.
Meier, Dir. H., Ist eine stärkere Entwicklung des Ehrgefühls in unserer Erziehung wünschenswert? = LL. Heft 32. Halle. Waisenhaus. — 11.
Meldorf. Gym. zu. Festbericht über die Feier des 350jährigen Jubiläums. = Pg. — 22.
Memel, Gym. zu. Bericht über die Feier der Einweihung des neuen Gymnasial-Gebäudes. = Pg. — 22.
Menden, Oberl. Dr. Th., Über die Aufgabe des Gym. gegenüber d. sozialen Irrungen der heutigen Zeit. = Pg. Kgl. Kath. Gym. an Marzellen zu Köln. — 8.

Mentor, oder Schülerfreund f. höhere Lehranstalten. Elberfeld, Lucas.
Meyer-Markau, W., Das entschleierte Bild des Volksschullehrers. = Samml. pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. IV Heft 12. Bielefeld, Helmich. (Enthält Antworten der vom Verf. betreffs ihres Urteils über den Volksschullehrer Befragten.)
— — Kehr. Gedächtnisrede. = Sammlung pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. V, Heft 3. Bielefeld, Helmich. — 24.
Moltke, General-Feldmarschall Graf Helmuth v., Gesammelte Schriften und Denkwürdigkeiten. 7 Bde. Berlin, Mittler & Sohn. — 17.
Müller, Prof. Dr. Felix, Carl Heinrich Schellbach. Gedächtnisrede. Berlin, G. Reimer. — 24.
Müller. Prof. K. F., Grofsherzog Friedrich von Baden. 3. Aufl. Karlsruhe, Nemnich. — 21.
Münstereifel, Gym. zu, Katalog der Lehrer-Bibliothek. Teil III. = Pg.
Mushacke, Deutscher Schul-Kalender f. d. Schuljahr 1892/93. 42. Jahrgang. Leipzig, Teubner. — 24.
— — Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen und heilpädag. Anstalten Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz. 13. Jahrg. Ebd. — 24.
Nägelsbach, Pfarrer F., Die christlichen Studentenverbindungen und das Frankische Vademecum. Erlangen, Junge. (Zur Verteidigung der christl. Studentenverb.)
Nordhausen, Gym. zu, Zur Erinnerung an den Umzug des Gym. im Sommer 1891. = Pg. — 22.
Ostermann, Schulr. Dr. W., und Wegener, Sem.-Lehrer L., Lehrbuch der Pädagogik. Bd. II. 4. Aufl. Oldenburg, Schulze. — 7.
Pädagogische Centralbibliothek (Comenius-Stiftung) zu Leipzig. Bd. I. 2. Aufl. Leipzig, Gräfe i. Komm.
Pastor, Prof. Dr. L., Johannes Janssen. Freiburg, Herder. — 20.
Perthes, weil. Prof. C. T., Friedrich Perthes' Leben. 2 Bde. 7. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 20.
Petersdorff, Dir. Dr. R., Die sozialen Gegensätze und ihre Ziele, für die Schule und Familie beleuchtet. Strehlen, Asser. — 8.
Pfleiderer, Prof. Dr. O., Fürst Bismarck. Festrede. Berlin, Puttkammer & Mühlbrecht. — 21.
Pflug, A., Volksschulzwang als Reform unseres höheren Schulwesens. Berlin, Apolant. — 4.
Planck, Gym.-Rekt. Dr. M.. Schulreden. Stuttgart, Krabbe. — 22.
Plutarchs ausgewählte moralische Abhandlungen, übersetzt von Dr. O. Güthling. Bdchen I. Leipzig, Reclam. — 7.
Pröll, K., Adalbert Stifter. = Sammlung gemeinnütziger Vorträge, herausg. vom Deutschen Vereine zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. No. 161. Leipzig. Cnobloch in Komm. — 21.
Realschulmänner-Verein, Mitteilungen des, XX. Stettin, Herrcke & Lebeling. 1893. (Mehrfach im Text benutzt.)
Rein, Prof. Dr. W., Pädagogik. 2. Aufl. Stuttgart, Göschen. 1893. — 7.
Reinhardt, Dir. Dr. K., Die Umgestaltung des höheren Schulwesens. Frankfurt a. M., Diesterweg. — 2.
Rissmann, Rektor R., Individualismus und Sozialismus in der pädagog. Entwicklung unseres Jahrhunderts. = Pädag. Zeit- und Streitfagen, herausg. von Joh. Meyer-Osnabrück. Heft 25. Gotha, Behrend. — 8.
Rothfuchs, Prov.-Schulr. Dr. J., Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichtes. Marburg, Elwert. — 12. 23.
Rubinstein, Dr. Susanna. Aus dunklem Grunde. Leipzig, Edelmann. (Meist dramaturgischen Inhalts; pessimistisch.)
Schenckendorff, E. v., Über die Ziele des Deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit. = Samml. pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. IV, Heft 11. Bielefeld, Helmich. — 16.
Scherer, Kreisschulinsp. H., Die allgemeine Volksschule in Rücksicht auf die soziale Frage. = Sammlung pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. V. Heft 5. Bielefeld. Helmich. — 4.
Schmarje, Rekt. J. Das katechetische Lehrverfahren auf psycholog. Grundlage. 2. Aufl. Flensburg, Westphalen. — 15.

Eine dem Inhalte nach recht gute Sammlung klassischer vier- und mehrstimmiger Kompositionen haben wir in Louis Lohses *Auswahl von geistlichen Gesängen*, Heft XI. Dasselbe enthält fünf Stücke von Palestrina, nämlich 1. Weihnachtsmotette zu 8 Stimmen, 2. O guter Jesu, 6stimmig, 3. O Lamm Gottes, 4stimmig, 4. *Crucifixus* „Todesqualen", 4stimmig, 5. Psalm 118, 24 „Dies der Tag, den Gott der Herr gemacht", 4stimmig. — Und doch sind gegen diese Ausgabe nicht unerhebliche Bedenken geltend zu machen. Zunächst über die Behandlung der Altstimme, die der Herausgeber mit *Alt-Tenor* bezeichnet. In früheren Jahrhunderten, selbst noch zu Händels Zeiten, wurde der Alt bekanntlich durch Männerstimmen ausgeführt und zwar von Tenoristen, die besonders ihre Höhe ausgebildet hatten. Dies möchte Herr Lohse wieder einführen. Da es aber nur wenige so hohe Stimmen giebt, so will er die in den alten Kompositionen mit „Alt" bezeichnete Stimme mit einem Gemisch von Männern und Knaben besetzen, was aber in mancherlei Beziehung unpraktisch ist und nur in den seltensten Fällen einen guten reinen Klang geben wird. Wenn man beim Gesang-Unterricht von vornherein die Alt-singenden Knaben in der ihnen von der Natur gegebenen Stimmlage unterrichtet, ist dies auch nicht nötig. Etwas anderes ist es allerdings, wenn man sie zu Mezzo-Sopranisten dressieren will, wie sie von den neueren Musikern in ihren Kompositionen gebraucht werden. Diesem Gemisch von Alt und Tenor giebt der Herausgeber den Violinschlüssel eine Oktave tiefer zu lesen, als es die Noten eigentlich anzeigen. — 2. Warum fehlt überall der lateinische Text, der doch leichter und besser als die deutsche Übersetzung zu singen ist, die mancherlei Härten hat, wie z. B. „Heute ist Christús uns géborn" oder „Dies der Tag" statt „Dies ist der Tag" u. a.? — 3. Ist es ein grofser Mangel, dafs keine Einzelstimmen erschienen sind, ohne welche die Sammlung nicht zu gebrauchen ist, wenn der Herausgeber im Vorwort auch das Gegenteil behauptet. — 4. Warum ist mit Ausnahme des vierten Stückes der *Allabreve*-Takt des Originales in den $^4/_4$-Takt verwandelt, die ganze Musik also in halb so kleinen Noten umgeschrieben worden? — Und endlich 5. nun die Anwendung der Schlüssel! Der Herausgeber hat nach moderner verwerflicher Weise die Stimmen alle mit Ausnahme des Basses in den Violinschlüssel gesetzt, und zwar den Sopran in der richtigen Oktave, Tenor und Alt-Tenor eine Oktave zu hoch, wie dies nun einmal heutzutage leider Gebrauch geworden ist. Hierbei wendet er aber für die betreffende Stimme einen C-Schlüssel an, den er auf den dritten Zwischenraum setzt, in der Vorrede darüber sich so auslassend: „Der für den Tenor gewählte C-Schlüssel zwischen der dritten und vierten Linie ist weiter nichts als ein Violinschlüssel, er bezeichnet aber die wirkliche Tonhöhe." Wenn der Herausgeber eine richtige Vorstellung vom Gebrauche des Liniensystems und der Schlüssel auf dem System hätte, so würde er einsehen, dafs seine Behauptung auf einer Täuschung beruht. Leider gestattet der Raum es nicht, die Sache hier eingehender ausein-

anderzusetzen; ich mufs deshalb auf meinen Contrapunkt (3. Aufl., Berlin 1887) S. 53—55 u. S. 70—76 verweisen, und es wird ihm klar werden, dafs das eingestrichene c niemals auf einem Zwischenraum stehen kann. Nun ist er aber nicht einmal konsequent in der Anwendung dieses eigentümlichen Schlüssels, indem er in den drei letzten Nummern seiner Ausgabe für den Alt den gewöhnlichen Violinschlüssel in der höheren Oktave wieder anwendet. — In Winand Nicks *Chorbuch* finden wir einige gute Sätze aus der klassischen Zeit, wie Haydns „Du bist's, dem Ruhm und Ehre gebühret", den Schlufschor aus Händels Josua, der sich recht gut *a-capella* singen läfst, dann aus demselben Oratorium „Für so viel Gnade singen wir" ohne die schöne Bafsarie, die nicht fehlen sollte; auch einige Sätze aus dem Messias u. s. w. Zu loben sind die Transpositionen. Leider ist das Büchlein ebenfalls ohne Einzelstimmen, und noch dazu in der auf zwei Systemen stehenden Klavier-Partitur erschienen. Der zweite Teil des Werkchens bringt Männerchöre, die sich besser für Vereine als für die Schule eignen. Ein Anhang „Elementarlehre der Musik" macht den Beschlufs, giebt aber weder von der Tonleiter, noch vom Rhythmus und Takt klare Belehrung. — Beim ersten Singunterricht in Sexta und Quinta ist Ehnis *Choralheft* sehr geeignet. Es enthält 82 Choralmelodieen einstimmig in Viertelnoten niedergeschrieben, denen eine Textstrophe untergelegt ist. Die Melodieen einzelner Lieder weichen sehr von den bei uns in Norddeutschland gebräuchlichen ab. — Kurths *Bremisches Liederbuch* bringt uns 162 Lieder teils weltlichen, teils geistlichen Inhalts und 30 protestantische Choräle, alle im zweistimmigen Satz, gröfstenteils brauchbar und sangbar gesetzt; nur die Kadenzen im Waldhornsatze durch Quinte und Sexte

 statt 

sind nicht zu loben.

Kindervaters *Geistliche Lieder* enthalten zwei- und dreistimmige Gesänge in zwei Heften. Dieselben können nicht empfohlen werden, da auch die dreistimmigen Stücke gröfsenteils auf einem Liniensystem stehen und aufserdem durch viele kleine Noten schwer zu lesen sind. Diese kleinen Noten beziehen sich auf eine dritte Stimme, die man auch fortlassen kann. — Im Druck und in der Übersichtlichkeit ist Hesses und Schönleins *Liederbuch* besser; es liegt von ihm Heft II und III vor. Der Inhalt bietet wenig Bedeutendes. — Dasselbe ist von des vielschreibenden F. W. Sering *Chorbuch* zu sagen, wie überhaupt die Sammlungen ihrem Inhalte und ihrem Werte nach sich wenig von einander unterscheiden und ziemlich alle für den Unterricht unpraktisch eingerichtet sind. Gute einstimmige Sammlungen thäten not, die Choräle, Lieder, Motetten und liturgische Gesänge enthielten. Zunächst kommt es beim Gesangunterricht auf die Pflege des einstimmigen Gesanges an, wenn

späterhin aus den Schülern brauchbare Sänger für einen mehrstimmigen Chor werden sollen.

Der Männergesang eignet sich nicht für die Schulen, wie das wiederholt in den Jb. ausgesprochen worden ist. Folgende Sammlungen von Männerchören sind zur Beurteilung eingegangen, von denen wir hier in der Kürze Notiz nehmen wollen. Bösches, Linnarz' und Reinbrechts *Polyhymnia*, von der der zweite Band mit 84 Volks- und volkstümlichen Liedern vorliegt, und ebenso Wiltbergers *Auswahl von* [94] *Volks- und volkstümlichen Liedern* sind einfach gesetzt und können auf Seminaren neben ernsteren geistlichen Gesängen wohl gebraucht werden. Carl Seitz' *Deutsche Kaiserlieder* sind voll edler patriotischer Begeisterung, zeigen aber sonst wenig guten Geschmack. Wie kann man Gebete und Loblieder auf unseren Kaiser nach den Melodieen bekannter Studentenlieder in vierstimmiger Bearbeitung singen lassen, wie „Sind wir vereint zu guter Stunde" oder „Alles schweige, jeder neige"? u. dgl. m.! — Endlich Rob. Schwalms *Liederquell* mag von Männer-Gesangvereinen versucht werden, für Schulen und Seminare enthält er nichts Gutes.

2. Gesangschulen und theoretische Schriften.

Der Friedrich Rennerschen *Gesangschule* fehlt die eigentliche musikalische Belehrung, was ein grofser Mangel ist, denn ohne die genaue Kenntnis der rhythmischen und harmonischen Verhältnisse, namentlich der Tonleiter mit ihren Intervallen ist ein sicheres Singen nach Noten nicht wohl möglich. Sie befafst sich dagegen eingehender, wenn auch nicht immer in verständlicher Weise mit Stimm- und Tonbildung und namentlich mit der genauen Aussprache der Laute unserer deutschen Muttersprache. Wenn letzteres auch nicht ganz richtig und vollständig geschieht, so ist es doch mit Dank anzuerkennen. Das Werk zerfällt hiernach in drei Abschnitte: Tonbildung (S. 1—10), Aussprache (S. 11—17) und Übungsteil, a. sprachlich (S. 18—32), b. gesanglich (S. 33—69). Zur Erlernung und Einübung für die richtige Aussprache der einzelnen Laute, wie Vokale, Umlaute, Diphthongen und Konsonanten hat der Verf. Sätze gegeben, die weder Prosa noch Verse, aber eigentümlich poetischen Inhaltes sind. Hiervon einige kleine Proben: Die richtige Aussprache des *ei* soll man üben an nachstehenden Sätzen: „Feig, bei leichtem Streit, zeigt bleich sein Beil ein kleiner Geist. Dreist entreifst ein heitrer Greis, in leichter Weis', dem feigen Feind sein schneid'ges Reis. Streitend Weib schreit kneifend und keifend in peinlicher Weis', bis, heiser und leis, sie schweigen heifst ihr eigner Geist. Zum Zeitvertreib in Einsamkeit schreib weis' und frei, wie kleinlich sei Scheinheiligkeit." In dieser Weise sind alle Laute behandelt, es sei mir erlaubt, noch das Beispiel für *oe* herzusetzen: „Förmlich stöhnen hört der Mönch den Mörder. Tröstend möcht er, löblich, Bösen Höchstem nähern. Höhnisch, spöttisch blöket Höllenkönig klösterlichem Söldner. Störche,

östlich schön, in Wölkchen schwebend, hörten Frösche höllisch stöhnen. lötzlich löst sich der Vögel Höchster in schönen Bögen zu den Höhlen er Gröhler. Frösch' und Kröten löffelt förmlich der böse Störer." 'a Renner Sätze mit *ei* und getrennt davon andere mit *ai* und)enso einige mit *eu* und andere mit *äu* giebt, so ist es nicht klar,) er zweierlei Aussprache der genannten Diphthongen verlangt. — en. Widmann glaubt in einem Schriftchen *Die Erziehung für ie Tonkunst* Eltern und Lehrern die richtigen Wege zu weisen, wie e ihre Kinder und Schüler zu musikalischen Menschen heranbilden innen. Statt aller Erörterungen des Verf. über das „Wesen und die ndenz der Tonkunst", wobei auf Kant, Michaelis, Ferd. Hand, Gernus, Hanslick, Marx, Plato, Aristoteles und unzählige andere Ästhetiker d Musiktheoretiker verwiesen wird, würde es genügen zu sagen, dafs in den Kindern so früh als möglich in Haus und Schule einen guten sangunterricht geben solle. Einen anderen Weg giebt es nicht, denn usik ist Gesang, d. h. eine in rhythmischen und harmonischen Verhältssen vorgetragene Sprache. Die Darstellung dieser Verhältnisse im Ver- mit einer guten richtigen Aussprache der Worte kann nur am Genge erlernt werden (vergl. Grells Aufsätze und Gutachten, Berlin 1886). errn B. Widmanns Büchlein geht aber auch weit über das hinaus, is der Titel besagt, indem es uns schliefslich noch über das zu belehren cht, wie der musikalische Künstler sich zu bilden hat. Hierbei wird if die Instrumentalmusik ein viel zu grofser Wert gelegt. Hiermit hängt e unglückliche Wahl des Wortes *Tonkunst* für Musik zusammen. — *er Chorsänger* von A. Nelle ist ein Büchlein, das viele gute Belehing bringt. Der Verfasser hat es seinen Gönnern, Freunden, Kollegen, chülern usw. nach einer fünfzigjährigen Amtsthätigkeit in dankbarer treuer rinnerung gewidmet. Es ist daher aus dem Leben hervorgegangen. Vohlthuend ist es zu erkennen, wie der alte Herr mit ganzer Hingebung nd gutem Erfolg den Singe-Unterricht gegeben und geleitet hat und ahrscheinlich noch jetzt giebt. Besonders wertvoll ist das Vorwort, in elchem er in eingehender Weise die Sing-Einrichtungen der Stadt Zeitz und en dortigen aus Gymnasiasten und andern Schülern bestehenden Kirchenhor beschreibt. In einzelnen Punkten können wir seinen theoretischen elehrungen nicht ganz beistimmen, namentlich darin nicht, dafs er zur rklärung der Tonleiter mit ihren Intervallen die Kenntnis der Tastatur es Klaviers für nötig hält, welche die grofsen und kleinen halben Töne . s. w. nicht unterscheidet. — In einer kleinen, sehr interessanten Abandlung bespricht Dr. Carl Gustav Kunn die Unfähigkeit einzelner lenschen, einen ihnen vorgespielten oder vorgesungenen Ton nachzusingen; r nennt diese Unfähigkeit *Tontaubheit*, analog der Farbenblindheit, inem es Menschen giebt, die nicht fähig sind, die Farben zu unterscheiden. b sich aber die Farben in dieser Weise mit der absoluten Höhe der öne vergleichen lassen, ist mir zweifelhaft; denn es giebt thatsächlich usikalisch sehr begabte und gebildete Menschen, die nur geringen Sinn

für eine bestimmte Tonhöhe haben, aber mit vollkommener Sicherheit und Reinheit die Intervalle, also die Verhältnisse abzumessen imstande sind, worauf es in der Musik besonders ankommt. — Ein Herr Eitz in Eisleben hat sich eine ganz neue Tonzeichenschrift und auch neue Tonnamen ersonnen und mit ihnen ein ganzes *Hundert geistlicher Liedweisen* zum Gebrauch in Schulen notiert. Er hegt die grofse Hoffnung, dafs durch seine Neuerung das erreicht werde, „was man bisher mittels der gebräuchlichen Noten, Ziffern und allerlei künstlicher Anschauungsmittel vergeblich erstrebte, nämlich eine allgemeine musikalische Bildung“. Für *C*-Dur sollen wir daher von jetzt an nicht mehr die Buchstaben *c—d—e —f—g—a—h—c* gebrauchen, sondern dafür die Silben *Bi*, *to*, *gu*, *su*, *na*, *fe*, *li*, *bi* setzen. Für *F*-Dur sagt man künftig: *Su*, *na*, *fe*, *ke*, *bi*, *to*, *gu*, *su*, wodurch man erst ein richtiges Bild von den Tonverhältnissen bekommt! — Der Gesanglehrer am städtischen Realprogymnasium in Ratibor Anton Kreis hat dem Jahresbericht der genannten Anstalt eine wissenschaftliche Beilage, *Stimm- und Gehörübungen* betitelt, beigegeben. Warum diese Beilage eine wissenschaftliche heifst, ist nicht zu erkennen, da sie in konfuser und zum Teil unnütz-weitläufiger Weise von ganz elementaren Dingen handelt, und das, worauf es ankommt, beiseite läfst. — Schliefslich haben wir im sechsten Hefte der Sammlung *Pädagogischer Vorträge* (von Wilh. Meyer-Markau herausgegeben) noch eine kurze *Lebensbeschreibung Mozarts* von Ludw. Meinardus. Mit dem Gesang-Unterricht hat dieselbe nichts zu thun, der Verf. wünscht nur sittlich erziehend auf die deutsche Jugend einzuwirken.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

I. Schulgeschichte.

Andreae, C., J. A. Comenius und seine pädagogische Bedeutung. = NB. — 22.
Bassermann, H., J. A. Comenius, Festrede. Heidelberg, Köster. — 21.
Böhmel, O., Der prinzipielle Gegensatz in den pädag. Anschauungen Kants und Herbarts. = Pg. Rpgym. Marburg. — 25.
Bolle, Geschichte der grofsen Stadtschule in Wismar. = Pg. — 14.
Buchholz, R., Das erste Vierteljahrhundert der höh. Lehranstalt zu Rössel. = Pg. — 16.
Buschmann, J., Zur Geschichte des Bonner Gymnasiums I. = Pg. — 9.
Clausnitzer, L., Geschichte des preufsischen Unterrichtsgesetzes. Berlin, Goldschmidt. — 7.
Denk, O., Geschichte des gallo-fränk. Unterrichts- und Bildungswesens. Mainz, Kirchheim. — 3.
Detlefsen, Geschichte des k. Gymnasiums zu Glückstadt. = Pg. — 10.
Devantier, Fr., Προπαιδεία s. Modus docendi 1624. = Pg. Gym. Königsberg i. N. — 15.
Disselnkötter, H., Das Erziehungsideal Friedrichs d. Gr. = Pg. Gym. Wesel. — 7.
Friesenhahn, Worin stimmen die pädag. Anforderungen des Comenius mit den Anschauungen der Baconischen Philosophie überein? = Pg. des Pgym. in Euskirchen. — 23.
Grundig, F., J. A. Comenius. Gotha, Thienemann. — 19.
Gündel, A., Leben und Wirken Trapps. Leipzig, Mehnert. — 23.
Hamburgs Schulen in alter, neuer und neuester Zeit. Hamburg, Fritzsche. — 12.
Hartfelder, K., Das Ideal einer Humanistenschule. Sonderabdruck aus den Verh. der 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Leipzig, Teubner. — 16.
Heine, W., Geschichte des Rpgym. in Solingen. = Pg. — 16.
Hempfing, Ch., Rückblick auf das 25jähr. Bestehen des Rpgym. zu Marburg. = Pg. — 16.
Heydenreich, E., Das Schneeberger Lyceum unter Rektor Obermeier. = Ztschr. „Glückauf“ Oktober 92. — 16.
Höhler, W., Geschichte des Rpgym. zu Ettenheim. = Pg. — 16.
Hummel, Fr., J. A. Comenius. Barmen, Klein. — 20.
Kayser, W., J. A. Comenius, sein Leben und seine Werke. Hannover, Manz & Lange. — 20.
Kehrbach, K., Mitteilungen der Ges. f. deutsche Erz.- und Schulgeschichte. 2. Jhrg. Berlin. Hofmann & Co. — 9.
Keiper, Ph., Neue urkundliche Beiträge zur Geschichte des Gelehrtenschulwesens im früheren Herzogtum Zweibrücken. I. = Pg. — 14.
Klos, Das Militärschulwesen in Rufsland. Petersburg, Schmitzdorff. — 9.
Kniffler, G., Das Jesuitengymnasium zu Düsseldorf. = Pg. — 10.

Kückelhan, L., Beiträge zur Geschichte des Pgym. in Otterndorf. = Pg. — 13.
Lange, K., J. P. Fr. Richters Levana. = Bibl. päd. Klassiker, herausg. von Fr. Mann. 24. Langensalza, Beyer. — 26.
Meyer, J., Comenius und Ratke. = NB. — 22.
Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. I. Leipzig, Voigtländer. — 23.
Nebe, A., J. A. Comenius als Mensch, Pädagog und Christ. = Sammlung päd. Vorträge. Okt. 1891. Bielefeld, Helmich. — 18.
Niemeyer, E, Die Weimarer Schulreden Herders. = CO. — 24.
Panholzer, J., J. J. v. Felbigers Methodenbuch. = Bibl. der kath. Pädagogik. V. Freiburg, Herder. — 26.
Pappenheim, E., J. A. Comenius. Denkrede. Berlin, Öhmigke. — 20.
Petri, H., Jahrbücher über die ersten 25 Jahre des Wilh.-Gym. zu Höxter. = Pg. — 16.
Raumer, K. v., Comenius. Separatabdruck aus der Geschichte der Pädagogik. Gütersloh, Bertelsmann. — 20.
Risch, P., Comenius in Lissa, Festspiel. Berlin. (Leipzig, Streller.) — 23.
Schmid, G., Geschichte der Erziehung. II 1. 2. III 1. 2. Stuttgart, Cotta. — 1.
Schneider, P., Geschichte der Schule zu Nossen. = Pg. — 12.
Schröder, E., Friedrich der Gr. über Religion, Erziehung und Schule. Berlin, Rentzel. (Kleine Sammlung von Aussprüchen.)
Schulthefs, J. Classen, Gedenkschrift des Johanneums zu Hamburg. — 25.
Seitz, Aktenstücke zur Geschichte der früheren Lateinschule zu Itzehoe. = Pg. — 16.
Stier, Dir. G., Liste der Primaner des Francisceum in Zerbst von 1803—1836. = Pg.
Stötzner, P., Ratichianische Schriften. I. = Neudrucke päd. Schriften, herausg. von A. Richter. Leipzig, Richter. — 26.
Teutsch, Fr., Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen. II. Berlin, Hofmann & Co. — 4.
Treutlein, Geschichtl. Entwicklung des Einj.-Freiw.-Berechtigungswesens in Deutschland. = Sammlung gemeinverständlicher wissensch. Vorträge. 134. Hamburg, A.-G. — 8.
Urbka, Leben und Schicksale des J. A. Comenius. Znaim, Fournier & Haberler. — 18.
Wassner, J. A. Comenius. = LL. Heft 32. — 21.
Zechlin, J. A. Comenius. Hamburg, A.-G. — 19.

II. Schulverfassung.

Abegg, Dr. H., Was schulden wir unsern Kindern? Allgemeines deutsches Erziehungs-Lexikon f. d. Haus. Heft 1—6. Stuttgart, Schwabacher. — 7.
Alethagoras, J., Die Reform unserer Gymnasien. Graz, Moser. — 8.
Allgemeiner Verein f. deutsche Litteratur: Ed. Hanslick, Aus dem Tagebuche eines Musikers. 3. Aufl. — Jak. v. Falke, Geschichte des Geschmacks im Mittelalter. — Rud. v. Gottschall, Studien zur neuen deutschen Litteratur. Berlin, Allg. Ver. f. deutsche Litt. — 21.
Alzey, Rsch. u. Pgym. zu, Bericht über die Feier des 50jährigen Bestehens der Anstalt. = Pg. — 22.
Annaberg, Rgym. nebst Pgym., Katalog der Lehrerbibliothek. = Pg.
Arndts, E. M., Ausgewählte Werke, herausg. von H. Rösch. Lief. 1 und 2. Leipzig, Pfau. — 20.
— — Erinnerungen aus dem äufseren Leben, herausg. R. Geerds. Leipzig, Reclam. — 20.
Ascherson, Prof. Dr. F., Deutscher Universitäts-Kalender. 41. Ausg. Sommer 1892. Berlin, Simion. — 24.
Baehring, B., Christian Karl Josias Freiherr von Bunsen. Leipzig, Brockhaus. — 20.
Beeger, J., Die Pädag. Bibliotheken, Schulmuseen und ständigen Lehrmittelausstellungen der Welt. Leipzig, Zangenberg & Himly. — 24.
Bibliotheca Paedagogica. Verzeichnis von Werken der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft, der gangbarsten Schulbücher, Wörterbücher, At-

lanten, Musikalien usw., sowie der neuesten Lehrmittel auf d. Gebiete des Anschauungsunterrichtes. Leipzig, Koehler.
Bochum, Gym. zu. Das neue Schulhaus. = Pg. — 22.
Bonn, Gym. zu, Beschreibung des neuen Gymnasialgebäudes. Die Feier der Einweihung und Festgedicht. = Pg. — 22.
Buchrucker, Oberkonsistorialr. D. v., und Stählin, Oberkonsistorialpräsid. D. v., Dr. L. von Döderlein. Zwei Gedenkreden. Erlangen, Deichert. — 24.
Dahn, Felix, Moltke als Erzieher. Breslau, Schles. Buchdruck. — 19.
Denkschrift des Berliner Gym.-Lehr.-Ver. über d. Ferienordnung. = PA. 1893 S. 232. — 5.
Deschmann, Prof. Dr. G., Führer durch Österreichs Schulen. Eine systematische Darstellung der Unterrichts- und Erziehungsanstalten d. Unter- u. Mittelstufe f. d. männliche Jugend. Pilsen, Steinhauser. (Inhaltreiche Statistik für die Zwecke der Schul- und Berufswahl.)
Direktoren-Versammlung der Provinz Schleswig-Holstein, Fünfte. = Verhandlungen d. Dir.-Vers. Bd. 41. Berlin, Weidmann. — 10.
Dörpfeld, Rekt. F. W., Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Lief. 2. Hilchenbach, Wiegand. — 22. Vgl. Evangel. Schulblatt und Deutsche Schulzeitung, herausg. von Rektor F. W. Dörpfeld, No. 2. Gütersloh, Bertelsmann. — 22.
Dreher, weil. Doz. Dr. E., Grundzüge einer Gedächtnislehre. = Sammlung pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. 5. Heft 4. Bielefeld, Helmich. — 11.
Elbing, Rgym. zu, Bericht über die Feier des 50jähr. Bestehens der Anstalt. = Pg. — 22.
Engel, Dr. G., Die Philosophie und die soziale Frage. = Philosoph. Vorträge, herausg. v. d. Philos. Ges. zu Berlin. N. F. 21. Leipzig, Pfeffer. — 9.
Enoch, Dr. W., Naturalismus und Humanismus in der Jugendbildung. = Pg. Gym. Diedenhofen. (Naturalismus gleich Beherrschung der Natur, Humanismus gleich Selbstbeherrschung. H. erzieherisch wichtiger, dargethan am Beispiel der antiken Sage.)
Ernste Worte an die deutsche Jugend. Von einem älteren Offizier. Berlin, Mittler & Sohn. — 10.
Eschweiler, Pgym.-Rekt. Prof. Dr., Haus und Schule. Bielefeld, Helmich. — 10.
Frick, Dir. Dr. O., Die Franckeschen Stiftungen. Halle a. S., Waisenhaus. — 24.
Fries, Dir. Dr. W., Zum Gedächtnis O. Fricks. = LL. Heft 31. Halle a. S., Waisenhaus. — 24.
Ganser, A., Schule und Staat. Graz, Leuschner & Lubensky. (Phantasieen über das Thema „das Weltprinzip“ mit nur gelegentlicher Bezugnahme auf die Schule.)
Goetze, Dr. W., Der Arbeitsunterricht im Auslande und in Deutschland. Leipzig, Hinrichs. — 16.
Goslar, Rgym. und Gym. zu, Die Schülerbibliotheken unserer Anstalt. = Pg.
Grumme, Dir. Dr. A., Einige Bemerkungen über die neuen preufs. Lehrpläne. Gera, Hofmann. — 16.
Gymnasiallehrer, ein, Richard Wagner und das Gymnasium. Leipzig, Fock. (R. W. verdiene als Dichter Beachtung auf dem Gym.)
Hannak, Prof. Dr. E., Über den Einflufs der experimentellen Psychologie auf die Erziehung. — 12.
Hauffen, Dr. A., Theodor Körner. = Sammlung gemeinnütziger Vorträge, herausg. vom deutschen Vereine zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. No. 159. Leipzig, Cnobloch in Komm. — 21.
Heppe, Prof. D. Dr. H., System der Pädagogik, herausg. von Gym.-Lehrer H. Wiegand. Hannover-Linden, Manz & Lange. — 7.
Herzog, J. A., Die Schule und ihr neuer Aufbau auf natürlicher Grundlage. Zürich, Schmidt. (Will das Ganze des Schulbaus „von Grund auf neu denken und neu aufführen“.)
Hochegger, Prof. Dr. R., Über die Kulturaufgabe des Lehrers und die Notwendigkeit eines freien Lehrerstandes. = Sammlung pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bielefeld, Helmich. — 23.
Hoppe, Oberl. Dr. E., Wie bewahren wir unsere Jugend vor der Unsittlichkeit? Gütersloh, Bertelsmann. — 11.

Huber, Dr. F. P., Dogmenlose Sittenlehre für Schule und Haus. Berlin, Bibliograph. Bureau. — 9.
Hutt, Dir. Prof. Dr. E., Zur Vorbereitung auf das höhere Lehramt. = Pg. Rgym. Bernburg. — 24.
Jahresberichte f. neuere deutsche Litteraturgeschichte, herausg. im Verein mit M. Hermann, S. Szamatólski von J. Elias. Bd. 1 (1890). Stuttgart, Göschen. — 24.
Jena, Gym. zu, Die Lehrstoffe der Quarta im Lichte der Konzentration. = Pg. — 14.
Keller, Dr., Worte für Schule und Haus. Ein Beitrag zur Gymnasialpädagogik. Bensheim, Ehrhard. — 11.
Kirchner, Oberl. Lic. Dr. F., Über das Gedächtnis. = Pg. Königl. Rgym. Berlin. — 11.
Knabenhandarbeit:
Lehrerbildungsanstalt, aus der, des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit. Von Dr. W. Götze. Leipzig, Hinrichs. (Vorträge über den Arbeitsunterricht; Lehrgänge; Anstaltsbericht.)
Götze, Dr. W., Katechismus des Knabenhandarbeits-Unterrichts. Leipzig, J. J. Weber.
Urban, J., Erziehliche Knaben-Handarbeit. Vorlagensammlung und erklärender Text. Graz, „Leykam".
Koch, Dir. L., (†), Reden, gehalten bei Entlassung der Abiturienten des Königl. Rgym. zu Tilsit. Tilsit, Druck von v. Mauderode. — 22.
Köhler, Prof. O., Neue und neueste Deutsche Kaiserlieder. Halle, Mühlmann. — 21.
Königbauer, Sem.-Insp. J., Schemata und Lehrproben. Teil II. Bamberg, Buchner. (Vgl. Jb. VI, Schriftenverzeichnis S. 4.)
Königstädtisches Rgym. Berlin, Entwurf zu einem Lehrplan. Teil I. = Pg. Berlin, Gaertner. — 14.
Korodi, Gym.-Rekt. L., Die Einheitsschulfrage in Berlin und Budapest. = Pg. Evang. Gym. A.B. zu Kronstadt (Siebenbürgen). — 5.
Koser, Prof. Dr. R., Fürst Bismarck. Festrede. Bonn, Röhrscheid & Ebbecke. — 21.
Kraus, O., Die Meyeriade. Humoristisches Epos aus dem Gymnasialleben. Leipzig, Reclam. (Magerwitz, dick aufgetragen.)
Kuntzemüller, Dr. O., Die Lösung der Schulfrage. Dessau. Kahle. (Neue Titelausgabe der Schrift von 1889 [vgl. Jb. IV, II 11. 14] mit Zusatz S. I—X.)
Kufs, A. A., Wie hat sich die Volksschule dem Dialekt gegenüber zu verhalten? Bielefeld, Helmich. — 16.
Labyrinth der Schulfrage, der einzige Ausweg aus dem. Berlin. Rentzel. (Religionslehre scheidet aus der Schule; der Staat überwacht den kirchlichen Religionsunterricht.)
Leeder, Rgym.-Lehrer Dr. M., Der italienische Kursus des Kaiserl. Deutschen Archäologischen Instituts zu Rom 1891. = Pg. Rgym. Grünberg i. Schl. — 24.
Lehmann, Dir. Dr. P., Was können uns die Gedichte Friedrichs d. Gr. sein? = Pg. Schiller-Rgym. Stettin. — 16.
Loos, Prof. Dr. J., Der österreich. Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien, Hölder. — 14.
Lübben i. d. L., Rpgym. zu, Katalog der Schüler-Bibliothek. = Pg. 1891.
Martig, Seminardir. E., Lehrbuch der Pädagogik. 2. Aufl. Bern, Schmid. Francke & Co. — 7.
Martinak, Prof. Dr. E., Fünf Wochen Hospitierung an Berliner Gymnasien. Wien, Hölder. — 15.
Meier, Dir. H., Ist eine stärkere Entwicklung des Ehrgefühls in unserer Erziehung wünschenswert? = LL. Heft 32. Halle. Waisenhaus. — 11.
Meldorf. Gym. zu. Festbericht über die Feier des 350jährigen Jubiläums. = Pg. — 22.
Memel, Gym. zu, Bericht über die Feier der Einweihung des neuen Gymnasial-Gebäudes. = Pg. — 22.
Menden, Oberl. Dr. Th., Über die Aufgabe des Gym. gegenüber d. sozialen Irrungen der heutigen Zeit. = Pg. Kgl. Kath. Gym. an Marzellen zu Köln. — 8.

Mentor, oder Schülerfreund f. höhere Lehranstalten. Elberfeld, Lucas.

Meyer-Markau, W., Das entschleierte Bild des Volksschullehrers. = Samml. pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. IV Heft 12. Bielefeld, Helmich. (Enthält Antworten der vom Verf. betreffs ihres Urteils über den Volksschullehrer Befragten.)

— — Kehr. Gedächtnisrede. = Sammlung pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. V, Heft 3. Bielefeld, Helmich. — 24.

Moltke, General-Feldmarschall Graf Helmuth v., Gesammelte Schriften und Denkwürdigkeiten. 7 Bde. Berlin, Mittler & Sohn. — 17.

Müller, Prof. Dr. Felix, Carl Heinrich Schellbach. Gedächtnisrede. Berlin, G. Reimer. — 24.

Müller, Prof. K. F., Grofsherzog Friedrich von Baden. 3. Aufl. Karlsruhe, Nemnich. — 21.

Münstereifel, Gym. zu, Katalog der Lehrer-Bibliothek. Teil III. = Pg.

Mushacke, Deutscher Schul-Kalender f. d. Schuljahr 1892/93. 42. Jahrgang. Leipzig, Teubner. — 24.

— — Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen und heilpädag. Anstalten Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz. 13. Jahrg. Ebd. — 24.

Nägelsbach, Pfarrer F., Die christlichen Studentenverbindungen und das Frankische Vademecum. Erlangen, Junge. (Zur Verteidigung der christl. Studentenverb.)

Nordhausen, Gym. zu, Zur Erinnerung an den Umzug des Gym. im Sommer 1891. = Pg. — 22.

Ostermann, Schulr. Dr. W., und **Wegener**, Sem.-Lehrer L., Lehrbuch der Pädagogik. Bd. II. 4. Aufl. Oldenburg, Schulze. — 7.

Pädagogische Centralbibliothek (Comenius-Stiftung) zu Leipzig. Bd. I. 2. Aufl. Leipzig, Gräfe i. Komm.

Pastor, Prof. Dr. L., Johannes Janssen. Freiburg, Herder. — 20.

Perthes, weil. Prof. C. T., Friedrich Perthes' Leben. 2 Bde. 7. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 20.

Petersdorff, Dir. Dr. R., Die sozialen Gegensätze und ihre Ziele, für die Schule und Familie beleuchtet. Strehlen, Asser. — 8.

Pfleiderer, Prof. Dr. O., Fürst Bismarck. Festrede. Berlin, Puttkammer & Mühlbrecht. — 21.

Pflug, A., Volksschulzwang als Reform unseres höheren Schulwesens. Berlin, Apolant. — 4.

Planck, Gym.-Rekt. Dr. M., Schulreden. Stuttgart, Krabbe. — 22.

Plutarchs ausgewählte moralische Abhandlungen, übersetzt von Dr. O. Güthling. Bdchen I. Leipzig, Reclam. — 7.

Pröll, K., Adalbert Stifter. = Sammlung gemeinnütziger Vorträge, herausg. vom Deutschen Vereine zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. No. 161. Leipzig. Cnobloch in Komm. — 21.

Realschulmänner-Verein, Mitteilungen des, XX. Stettin, Herrcke & Lebeling. 1893. (Mehrfach im Text benutzt.)

Rein, Prof. Dr. W., Pädagogik. 2. Aufl. Stuttgart, Göschen. 1893. — 7.

Reinhardt, Dir. Dr. K., Die Umgestaltung des höheren Schulwesens. Frankfurt a. M., Diesterweg. — 2.

Rissmann, Rektor R., Individualismus und Sozialismus in der pädagog. Entwicklung unseres Jahrhunderts. = Pädag. Zeit- und Streitfagen, herausg. von Joh. Meyer-Osnabrück. Heft 25. Gotha, Behrend. — 8.

Rothfuchs, Prov.-Schulr. Dr. J., Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichtes. Marburg, Elwert. — 12. 23.

Rubinstein, Dr. Susanna. Aus dunklem Grunde. Leipzig, Edelmann. (Meist dramaturgischen Inhalts; pessimistisch.)

Schenckendorff, E. v., Über die Ziele des Deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit. = Samml. pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. IV, Heft 11. Bielefeld, Helmich. — 16.

Scherer, Kreisschulinsp. H., Die allgemeine Volksschule in Rücksicht auf die soziale Frage. = Sammlung pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. V. Heft 5. Bielefeld. Helmich. — 4.

Schmarje, Rekt. J. Das katechetische Lehrverfahren auf psycholog. Grundlage. 2. Aufl. Flensburg, Westphalen. — 15.

Schmeifser. Bgsch.-Lehr. R.. Karl Gerok als Schulmann, nachgewiesen aus seinen Dichtungen. Jena. Mauke. — 24.
Schmidt. Prof. Dr. Leop.. Der philologische Universitätslehrer. seine Tadler und seine Ziele. Marburg. Elwert. — 23.
Schmitt. H.. Das kaufmännische Fortbildungs-Schulwesen Deutschlands. Berlin Siegismund. — 4.
Schröder. Pastor. und Fries. Dir. Dr. W. Zur Erinnerung an den Heimgang des Herrn D. Dr. O. Frick. Halle. Waisenhaus. — 24.
Schülerfreund. Berliner 1892. Notizkalender für Gymnasiasten und Realschüler. herausg. von Oberl. Dr. F. Koch. Jahrg. 16. Leipzig. Siegismund & Volkening.
Schülerkalender f. Schüler höherer Lehranstalten 1892. Lahr. Schauenburg.
Schütze. weil. Oberschulr. Dr. F. W.. Leitfaden für d. Unterricht in der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 4. Aufl. von Schulr. E. Th. Schütze. Leipzig. Teubner. — 7.
Schulordnung. die f. d. humanist. Gymnasien im Königreiche Bayern vom 23. Juli 1891. herausg. von Subrekt. J. Füger. Bamberg, Buchner 1891.
Schwalbe. Dir. Prof. Dr. B.. Zur Ferienfrage. Berlin. Friedberg & Mode. — [illegible]
Seeligmüller. Prof. Dr. A.. Wie bewahren wir uns und unsere Kinder vor Nervenleiden? 2. Aufl. Breslau. Trewendt. 1891. — 7.
Stehlich. Dr. F., Die Sprache in ihrem Verhältnis zur Geschichte. Leipzig. Renger. — 16.
Strümpell. Prof. Dr. L., Die pädagogische Pathologie. 2. Aufl. Leipzig. Ungleich. — 7.
Thiel. P. J., Die Erziehung der Persönlichkeit zum Charakter. Neuwied. Heuser. — 10.
Verein ehemaliger Fürstenschüler. Bericht über das Vereinsjahr 1891. Dresden-N.. Druck von Philipp. — 24.
Verein ehemaliger Schüler des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gym. zu Berlin. Annalen und Historien. Jahrg. XI. Berlin. Druck von Gebr. Unger. — 24.
Virchow. Rudolf, Lernen und Forschen. Rektoratsrede. Berlin. Hirschwald. — 12.
Vogel, Dr. A.. Pädagogisches Repertorium für Kandidaten und Lehrer an höheren Schulen. Gütersloh. Bertelsmann. — 24.
Wäntig. Geheimr. Dr. H.. Die königl. sächsischen Lehrergehalts- und Lehrerpensionsgesetze. Leipzig. Rofsberg. (Auf die Volksschule bezüglich.)
Was willst Du werden? Die Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellungen. Leipzig. Beyer. — 21.
Weifsenhofer, Prof Dr. R.. Bausteine zu einem Schülerbibliotheks-Katalog. Wien. Hölder. (Verzeichnis geeigneter Bücher für alle Gymnasialklassen.)
Wentzel. Oberl. E., Die Schulfragen und der altsprachliche Unterricht. = Pg. Rgym. Landeshut. (Gegen Examendrill; erledigt durch die neuen Lehrpläne.)
Westermayer, Gym.-Rekt. Dr. A.. Ludw. Döderlein. Festrede. Erlangen. Junge. — 24.
Wiget, Seminardir. Dr. Th., Die formalen Stufen des Unterrichts. 4. Aufl. Chur, Rich. — 15.
Wohlrabe. Rekt. Dr., Dr. O. Frick. Gedächtnisrede. Langensalza, Beyer & Söhne. — 24.
Wolff, Oberl. Dr. W.. Über Charakterbildung der Schüler höherer Lehranstalten. = Pg. Gym. Kattowitz. — 10.

III. Evangelische Religionslehre.

Allgemeines deutsches Perikopenbuch. Sammlung der in Deutschland jetzt kirchlich vorgeschriebenen Perikopenreihen, mit ausführlicher Inhaltsangabe Halle. Anton. — 28.
Anger. Direktor Dr.. Ziel und Methode des evang. Religionsunterrichts an den Gymnasien und Realgymnasien. = Protok. der Direktoren-Konferenz von Ost- und Westpreufsen. S. 145—213 (398—409). — 1.

Bachmann, Dr. Joh., Präparation und Kommentar zu den Psalmen, mit genauer Analyse und getreuer Übersetzung. Berlin, Schneider & Co. — 25.

Bähnisch, Gym.-Lehr. Alfr., Ist eine Schulbibel notwendig, und wie mufs sie beschaffen sein? = Pg. 182. (Zeitfragen von v. Ungern-Sternberg und Dietz XVII. 6.) — 29.

Bibel, die oder die ganze Heilige Schrift A. u. N. Testaments nach der deutschen Übersetzung Dr. M. Luthers. 1. Abdruck. Halle, Cansteinsche Bibelanstalt. — 25.

Braselmanns Bibel-Atlas zum Schul- und Privatgebrauche. 16. Aufl. Düsseldorf, Michels. — 28.

Caspari, weil. Pfarrer Karl Heinr., Geistliches und Weltliches zu einer volkstümlichen Erkl. des kl. Katech. Luthers. Neu herausg. von Dan. Ramsauer. Erlangen, Junge. — 18.

Christlieb, Dr. F., Handbuch der evang. Religionslehre an höheren Schulen nach den neuesten Lehrplänen behandelt. Leipzig, Freytag. — 9.

Conrad, Pastor Herm., Das Neue Testament forschenden Bibellesern durch Umschreibung und Erläuterung erklärt. 2. Band. Der Brief Pauli an die Römer. 2. Aufl. Potsdam, Stein. — 25.

— — 9. Band. Der Brief an die Hebräer u. der Brief des Jakobus. — 25.

Dix, Direktor Dr. F., Geschichte der Schulbibel. = Pädag. Zeit- und Streitschriften von Joh. Meyer. IV. 5. 23. Heft. — 29.

Englert, Reallehrer Anton, Beiträge zur Litteratur des geistlichen Liedes. = Pg. Kreisrsch. München. — 32.

Evers, Oberl. M., und Fauth, Prof. Dr. F., Hilfsmittel zum evang. Religionsunterricht. I. Abt. Heft 1. Die Bergpredigt. Berlin, Reuther. — 21.

Fauth, Professor Dr. F., s. Evers.

Hauschild, Oberl. G. R., Dr. Seffers' Elementarbuch der hebr. Sprache. Eine Grammatik für Anfänger. Leipzig, Brandstetter. — 26.

Hausmann, W., Die Bergpredigt Jesu, erklärt zum Gebrauche in Volks- und Mittelschulen. Berlin und Neuwied, Heuser. — 22.

Karow, Kgl. Musikdirektor H., s. Walther.

Kautzsch, Professor d. Theol. E., Die heil. Schrift des Alten Testaments (in Verbindung mit den Professoren Baethgen, Guthe, Kamphausen, Kittel, Rothstein, Rüetschi, Ryssel, Siegfried, Socin und Lic. Marti) übersetzt und herausgegeben. I. Halbband. Freiburg, Mohr. — 25.

Kölsch, E., Der kirchengeschichtliche Unterricht im Gymnasium. = Pg. No. 623. — 30.

Köstlin, Dekan Dr. Friedr., Leitfaden zum Unterricht im A. T. für höhere Schulen. Freiburg, Mohr. — 20.

Krüger, Oberl. Theod., Die Rechtfertigung nach dem Lehrbegriff des Briefes Pauli an die Römer. = Pg. No. 168. — 19.

Küsel, Direktor Dr., Ziel und Methode usw., s. Anger S. 213—236 (338—409). — 2.

Lang, Kgl. Schulrat u. Semin.-Direktor Gust., Handbuch zur homilet. Behandlung der Evangelien des Kirchenjahres. Breslau, Dülfer — 27.

Lenz, Pastor J., Das biblische Wunder und sein Verhältnis zum Naturgesetz. Reval, Kluge. — 18.

Leonhardi, Lic. d. Theol., Die Predigt der Kirche. Leipzig, Richter. — 32.

Lerche, Ernst, Die Behandlung der Kirchengeschichte in höheren Schulen. Braunschweig. = Pg. No. 689. — 31.

Luthers kl. Katech. durch Frage und Antwort erläutert. Nach dem Dresdener Katechismus. 12. Aufl. Leipzig, Richter. — 16.

Luthers Werke für das christliche Haus. Braunschweig, Schwetschke. — 32.

Märkel, Dr. Paul, Theorie der Schulandacht. = Pg. No. 94. Berlin, Gaertner. — 33.

Malo, Pfarrer H., Zur Katechismusfrage. Besprechung der Schrift des Pfarrers Dr. G. v. Rohden: Ein Wort zur Katechismusfrage. Gotha, Thienemann. — 12.

— — Was zeigt uns v. Rohdens Entwurf zum 1. Artikel von der Anwendung seiner Reformvorschläge für den Katechismusunterricht? = Zeitschrift für den evang. Religionsunterricht III. Heft 4, S. 294—323. — 14.

Matzinger, Dr. Sebastian, Des hl. Thascius Caecilius Cyprianus Traktat de bono pudicitiae. Nürnberg. Gedruckt bei Sebald. — 20.
Mayer, Ord. Lehrer Dr Emil, Über die christliche Moral in ihrem Verhältnis zum (staatlichen) Recht. = Pg. No. 56. — 20.
Meyer, Prof. Dr., Das Kirchenlied, eine ästhetische Untersuchung. = Pg. No. 579. — 32.
Niemann, Gym.-Oberl. Rud., Das Evangelium Johannis in Auswahl, für die oberste Klasse höherer Schulen ausgelegt. Berlin, Reuther. — 23.
Raack, Lehrer G., Epistelbüchlein. Die Episteln des Schuljahrs zum Gebrauch für Präparanden, Seminaristen nnd Lehrer. Dresden, Kühtmann. — 27.
Ramsauer, Pastor Dan. s. Caspari.
Reukauf, Rektor Dr. W., Der Lehrplan des evang. Religionsunterrichts an höheren Schulen, vom Standpunkt der wissenschaftlichen Pädagogik aus begründet. Langensalza, Beyer & Söhne. — 6.
Richter, evangelischer Feldpropst der Armee D. th., M., Leitfaden für den Konfirmandenunterricht. 4. Aufl. Breslau, Dülfer. — 17.
Rohden, Pastor Dr. v., Der erste Artikel, ein katechetischer Entwurf. = Zeitschrift für den evang. Religionsunterricht III, 1, S. 57—83. — 13.
Schleusner, Archid. Georg, D. Mart. Luthers Dichtungen in gebundener Rede. Wittenberg, Wunschmann. — 32.
Schnedermann, Pfarrer Dr. Franz, Die christliche Sittenlehre Skizzen und Lehrgänge für den Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen. Leipzig, Hinrichs. — 19.
Sommer, Lic. theol., Pfarrer J. L., Die evangelischen Perikopen des Kirchenjahres, exegetisch und homiletisch behandelt. 3. verb. Auflage. Erlangen und Leipzig, Deichert. — 28.
Stöwer, Dr. Rud., Leitfaden für den evangel. Religionsunterricht an höheren Schulen mit 6jähr. Kursus. Berlin. Weidmann. — 9.
Taube, D. th., Gen.-Superint. der Provinz Westpreufsen. Praktische Auslegung der Psalmen, zur Anregung und Förderung der Schrifterkenntnis den Hirten wie der Herde Christi dargeboten. 4. Aufl. Berlin, Gaertner. — 26.
Teitge, Zur Vorbereitung auf den Katechismusunterricht. I. Teil. 1. u. 2. Hauptstück. Gütersloh, Bertelsmann. — 15.
Walther, Prof. u. Direktor E., und **Karow**, Musikd. H., Evangel. Gesangbuch für höhere Schulen. Potsdam, Stein. — 32.
Wegener. Kadettenpfarrer T., Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Mittler & Sohn. — 7.
Wohlfahrt, Divisionspfarrer B., Die Apostelgeschichte, mit einer Karte. 5. Teil vom Novum Testamentum graece, für den Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. Zelle. Leipzig. Teubner. — 24.
Zange, Direktor Dr., Lehrplan für den evangel. Religionsunterricht. 4, für Untertertia. = Pg. No. 258. — 4.
Zelle, Prof. Dr. F., Novum Testamentum graece. s. Wohlfahrt.
— — Das Leben des Apostels Paulus, für den Schulgebrauch tabellarisch dargestellt. Leipzig, Teubner. — 27.
Zuck, Otto, Bibellesen im Anschlufs an biblische Geschichte und Katechismus. 2 Teile. 2. Aufl. Dresden, Kühtmann. — 27.
— — Die Evangelien des Kirchenjahres. Eine Handreichung zur Gewinnung ethisch-religiöser Gedanken aus den Evangelien. 2 Teile. Ebenda. — 27.

IV. Katholische Religionslehre.

Altarssakrament, über das heilige; die drei ersten Fragen des Katechismus. = Katech. Monatsschr. 1893 No. 2. — 12.
Ausdruck, der sprachliche im Katechismus. = Katech. Monatsschr. 1893 No. 7. — 9.
Baum, der als Gleichnisbild in der hl. Schrift. = Katechet. Monatsschr. 1893 No. 1 u. 2. — 15.
Bayer, Dr. J., Der hl. Bruno von Würzburg als Katechet. Würzburg. Göbel 1893. — 3.

Braunsberger, S. J. Otto, Entstehung und erste Entwickelung der Katechismen des sel. P. Canisius. Freiburg, Herder 1893. — 2.
Businger, L. C., Das unblutige Opfer des neuen Bundes. 2. Auflage. Fulda, Aktiendruckerei 1893. — 7.
Camenzied, O. Cap. A., Theophor. Regensburg, Pustet 1893. — 20.
C. H., Antworten der Natur auf die Fragen: Woher die Welt? Woher das Leben? Tier und Mensch; Seele. 2. Auflage. Graz, Moser 1893. — 6.
Cramer, Pfarrer, Ein wichtiger Punkt f. d. Erstkommunionunterricht. — 13.
Deharbe-Wittenbrink, S. J. Ferd., Religionsgeschichte. 4. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 16.
Dofs, S. J. Adolf von, Gedanken und Ratschläge für gebildete Jünglinge. 8. Aufl. Freiburg, Herder 1893. — 19.
Dreher, Dr. Th. K., Elementarkatechesen. 1. Teil. Die zwölf Artikel des apostolischen Glaubensbekenntnisses. 2. Aufl. Freiburg, Herder. — 13.
— — Lehrbuch der kath. Religion für Obergymnasien. 2. Teil. Die kath. Glaubenslehre. 6. Aufl. München, Oldenbourg. — 4.
— — Leitfaden der kath. Religionslehre für höhere Lehranstalten. I. Die Glaubenslehre. III. Die hl. Sakramente. IV. Das Kirchenjahr. 3. Aufl. Freiburg, Herder 1893. — 5.
Enders, s. Sündenbekenntnis.
Erdmann, Dr., Erklärung der bibl. Geschichte für Schule und Haus. 1. Bd. Altes Testament. 2. Aufl. Münster, Aschendorff. — 15.
Ernesti, C, Über die religiösen bildlichen Darstellungen. = Katechet. Monatsschrift 1893 No. 6 u. 7. — 3.
Ewers, J., Zur ersten heil. Kommunion der Kinder. = Pastor bonus S. 105 ff. — 12.
Falk, F., Der Unterricht des Volkes in den katech. Hauptstücken am Ende des Mittelalters. = Hist. pol. Blätter. Bd. 108 S. 53 ff., Bd. 109 S. 81 u. 721 ff. — 2.
— — Klarheit im katechetischen Unterricht. = Pastor bonus S. 373. — 10.
Gebote, für die Behandlung der, einige Gesichtspunkte. = Katechet. Monatsschr. No. 8, 9, 10. — 10.
Glattfelter, Dr. A., Lehrbuch der kath. Religion. 2. Aufl. Lehre von den Geboten. Düsseldorf, Schwann. — 6.
Handbibliothek, katechetische. Kempten, Kösel 1892, 1893. — 14.
König, Dr. A., Religionshandbuch für Mittelklassen höherer Schulen. 6. Aufl. Freiburg, Herder 1893. — 5.
— — Die Geschichte der christlichen Kirche. 6. Aufl. Freiburg, Herder. — 16.
Lehrbuch der kath. Religion für Gymnasien. 3. Aufl. München, Oldenbourg. — 4.
Lüdtke, Dr. Cl., Die Erklärung des hl. Mefsopfers für Studierende. 2. Aufl. Danzig, Bönig. — 7.
Nutzanwendung, die, in der katechet. Unterweisung. = Katechet. Monatsschr. 1893 No. 475. — 11.
Regenbogen, der, als Gleichnisbild in der hl. Schrift. = Katechet. Monatsschr. 1893 No. 6. — 15.
Reifs, M., Über den Urzustand des Menschen, den Sündenfall und die Sündenstrafe. = Pastor bonus S. 114 ff. — 13.
Schiffels, J., Theoretisch-praktisches Handbuch für den liturgischen Unterricht. Paderborn, Schöningh. — 17.
Schmidt, Dr. J., Erklärung des mittleren Deharbeschen Katechismus. 8. Aufl. 3 Bde. Freiburg, Herder. — 14.
Schmitz, s. Sündenbekenntnis.
Schöberl, Fr. H., Über das Verhältnis des Katecheten zum Katechismus. = Katholik I S. 218 ff. — 7.
— — Über die Einteilung des Katechismus. = Katholik II S. 255 ff. — 8.
Sündenbekenntnis, das geschriebene = Pastor bonus S. 15 ff. — 11.
— — des geschriebenen Zulässigkeit. = Pastor bonus S. 169 ff. — 12.
Tradition, Lehre von der, im katechet. Unterr. = Katechet. Monatsschr. 1893 No. 3, 4, 6. — 9.
Treppner, M., Religiös-Pädagogische Vorträge. Würzburg, Göbel 1893. — 18.
Walter, Dr. A. F., Der kath. Religionsunterricht an den humanistischen Gymnasien. Regensburg, Pustet. — 1.
Wittenbrink, S. J. F., Deharbes kürzeres Handbuch. 5. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 14.

V. Deutsch.

Adler, V., Orthographie und Grammatik in ihrer methodischen Behandlung nach den Grundsätzen Herbart-Zillers dargestellt. = Sammlung pädagogischer Vorträge herausgegeben von W. Meyer-Markau. Bielefeld, Helmich. — 9. 12.

Ahlheim, A., Zur Stoffauswahl in OII. = LL. Heft 31, S. 66 ff. (empfiehlt im Deutschen: Nibelungenlied, Walther, Hermann und Dorothea. Hauptsache sei rasches Einlesen. Für Walther seien die Gesichtspunkte: 1. Natur und Frauenminne, 2. Herrenminne. 3. Gottesminne).

Altmüller, H., Deutsche Klassiker und Romantiker. Aufsätze. Kassel, Hühn. — 36.

Bachmann, A., Mittelhochdeutsches Lesebuch mit Grammatik und Wörterbuch. Zürich, Höhr & Fäsi. — 32.

Baechtold, Geschichte der deutschen Litteratur in der Schweiz. 8. Lieferung. Frauenfeld, Huber, (enthaltend Bodmer, Breitinger, Sulzer, Gefsner; ist nach CO. 613 verdienstvoll).

Bahnsch, F., Deutsche Musteraufsätze für die Prima. = Pg. Gym. in Danzig (enthält 7 Aufsätze, welche teils der Lektüre entnommen sind, teils freie Aufgaben behandeln. Sie sind Lehrern und Schülern zu empfehlen).

Baltha, L., Schillers Jungfrau von Orleans. Eine Kritik im Lichte der Gegenwart. Freienwalde, Draeseke.

Bardey, E., Praktisches Lehrbuch der deutschen Sprache. Leipzig. Teubner. — 14.

Bartels, A., Friedrich Gefsler. Sein Leben und seine Werke. Vortrag. Lahr, Schauenburg. — 37.

Basedow, F., Germanien. Zweitausend Jahre vaterländischer Geschichte in deutscher Dichtung. Berlin, Meidinger (ist nach BbG. 634 sozusagen eine deutsche Geschichte in Gedichten und sehr anzuerkennen).

Bauder, W., Einige dringende Wünsche an die Herausgeber von Lesebüchern für höhere Schulen. = PW. 69 f. — 21.

Bauer-Duden, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik. München, Beck. — 14.

Bayberger und Förderreuther. Übungen und Aufgaben zur deutschen Sprachlehre für Mittelschulen. Passau, Abt. — 14.

Beck, F., Lehrbuch der Poetik. München. Merhoff (ist nach BbG. 52 für die Schule nicht zu brauchen, weil in derselben dafür kein Raum ist; sonst zu empfehlen).

Bellermann. Imelmann. Jonas, F. und Suphan, Deutsches Lesebuch. Berlin. Weidmann. — 25.

— — Abrifs der deutschen Grammatik. Berlin, Weidmann. — 13.

Bellermann, L., Schillers Dramen. 2 Bände. Berlin, Weidmann (wird ZG. 555 als ganz vortrefflich gerühmt; fraglich sei es, ob in Wallensteins Lager die Verse durchweg 4 Hebungen haben. Vergl. auch das sehr anerkennende Urteil SwS. 125. Nach PA. 638 hat es seit Hoffmeister nichts Gediegneres über Schiller gegeben. Bisweilen sei Verf. vielleicht zu begeistert).

Bergreihen, Ein Liederbuch des 16. Jahrhunderts, herausgegeben von I. Meier. = Neudrucke deutscher Litteraturwerke des 16. u. 17. Jahrhunderts. Halle. Niemeyer. — 28.

Besser, J., Vorschläge zur Reform der Orthographie. Braunschweig, Bruhn. — 18.

Bettingen, F., Wesen und Entwickelung des komischen Dramas. Berlin. Weidmann (ist nach PA. 573 nicht für die Schule, aber wohl für den Lehrer; das Buch enthalte sehr fruchtbare Gedanken und habe anregende Kraft. S. auch ZR. 545). — 30.

Bezek. V., Die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand auf der Unterstufe slovenisch-utraquistischer Gymnasien. = ZöG. Jahrg. 43. S. 76. — 8.

Bibliothek der Gesamtlitteratur, Heft 84: Hartmann von der Aue, der arme Heinrich, neuhochdeutsch von Th. Ebner; 289: Meier Helmbrecht von Werner dem Gärtner, übersetzt von L. Fulda; 330/31: Klopstocks Oden und Epigramme in Auswahl von R. Grosse; 531—539: Des Knaben Wunderhorn: alte deutsche Lieder gesammelt von L. A. v. Arnim und

Cl. Brentano; 622: Der Froschmäusekrieg, übertragen von P. Mitzschke. Halle, Hendel. — 28.

Bindel, K., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für III. Leipzig. Teubner (giebt nach BbG. 112 manche nützliche Anregung).

Bintz, I., Ausgewählte Gedichte geschichtlichen Inhaltes. Leipzig, Teubner. — 24.

— — Der Einflufs der ars poëtica des Horaz auf die deutsche Litteratur des 18. Jahrhunders. = Pg. Wilhelms-Gym. in Hamburg (enthält eine nicht ganz vollendete Arbeit des verdienstvollen, leider bereits verstorbenen Forschers, in welcher in interessanter Weise die Beziehungen aufgedeckt werden, welche zwischen dem Horazischen Gedicht und der Litteratur des vorigen Jahrh. bestanden).

Blasendorff, C., Das Fremdwörterunwesen und die Pflichten der höheren Schule im Kampfe gegen dasselbe. = Deutsche Zeit- und Streitfragen, Neue Folge, 1. Jahrg. Heft 4; und Verdeutschungswörterbuch für Schule und Haus (werden BhS. 145 sehr empfohlen).

Böhme, L. K., Schillerstudien, 2. Teil. = Pg. Gym. Albertinum in Freiberg (handelt namentlich über Schillers Kunstanschauungen).

Böhme, W., Ein Stiefkind im Lehrplane des Deutschen = LL. Heft 32, S. 25 ff. — 31.

— — Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtkunst. Goethe, Götz; Kleist, Prinz von Homburg. Berlin. Weidmann (werden für die häusliche Vorbereitung der Schüler empfohlen CO. 225; vergl. auch ZR. 543, wo Minna von Barnhelm und Tell empfohlen werden).

Boesser E. und Lindner, F., Vaterländisches Lesebuch für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Mittler & Sohn. — 24.

Böttcher, C., Ausgewählte deutsche Dichtungen zum Auswendiglernen und Vortragen. Leipzig. Teubner. — 24.

Bötticher, G. und Kinzel, K., Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten IV, das 17. und 18. Jahrhundert 1. Die Litteratur des siebzehnten Jahrhunderts. Halle, Waisenhaus. Zu vergleichen auch ZG. 484. 485, SwS. 19, ZöG. 897, CO. 501 u. 502, PA. 247. — 26.

— — Denkmäler der älteren deutschen Litteratur. 1. Die deutsche Heldensage. 3. Das Nibelungenlied. Halle, Waisenhaus. Vergl. auch CO. 228. — 32.

Boll, H., Über bedenkliche Erscheinungen in der deutschen Sprache der Gegenwart. = Pg. Pgym. Brühl (wird BhS. 145 sehr empfohlen).

Bräutigam, A., Abrifs der deutschen Sprachlehre. 4. Aufl. Besorgt von Knauth. Nauen, Harschan. — 14.

Brahm, O., Heinrich von Kleist. Berlin, Fontane. — 37.

Brandes, E., Beiträge zu Uhland. = Pg. Gym. Marienburg (bietet einen willkommenen Beitrag zum Verständnis dieses Dichters, der um so zeitgemäfser ist, weil die neuen Lehrpläne die Beschäftigung mit den neueren Dichtern mehr in den Vordergrund gestellt haben).

Braune, W., Althochdeutsche Grammatik. Halle, Niemeyer (ist nach ZR. 94 ein ganz vortreffliches Werk).

Brauns, E., Briefwechsel mit den Brüdern Grimm und Joseph v. Lafsberg, herausgeg. von Ehrwald. Gotha, F. A. Perthes (wird ZöG. 1004 empfohlen; es überwiege darin das Persönliche).

Brendl, A., Grammatik der deutschen Sprache für untere Mittelschulklassen; Übungsbuch der deutschen Sprache für Unter- und Mittelschulklassen. Pilsen, Maasch. — 14.

Brenner, O., Mittelhochdeutsche Grammatik. München, Lindauer (wird BbG. 580 empfohlen).

Buchner, W., Der Cid, von J. G. Herder. Schulausgabe. Essen, Baedeker. — 27.

Büsch, Th., Zur deutschen Rechtschreibung. = Pg. Pgym. Malmedy. — 17.

Büttner, E., Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Berlin, Weidmann. — 18.

Burghauser, G., Indogermanische Präsensbildung im Germanischen. Leipzig, Freytag. — 17.

Byron, Der Gefangene von Chillon, übersetzt von J. G. Haymann. St. Gallen, Busch & Co. — 29.

Chevalier, L., Kunsthistorische Bemerkungen zu Lessings Laokoon. = Msch. 55 (mehrere der Lessingschen Regeln gelten nicht mehr; man müsse den Schülern durch eingehende Besprechungen die Lessingschen Gedanken nahe führen).

Cholevius, L., Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen über Themata für die beiden ersten Klassen höherer Lehranstalten. Erstes Bändchen. 10. Aufl. Zweites Bändchen. 8. Aufl. Leipzig, Teubner. — 48.

Cosack, W., Lessings Laokoon. Berlin, Haude & Spener (bietet nach ZG. 433 eine bequeme Lektüre; nach BbG. 107 ist das Buch mit Recht weit verbreitet, doch behandle Verf. Herder mit ungerechtfertigter Bitterkeit; ZöG. 1085 hat in Ausdruck und Darstellung einzelnes auszusetzen, spricht sich jedoch im ganzen auch empfehlend aus).

— — Materialien zu Lessings Hamburgischer Dramaturgie. Paderborn, Schöningh (wird ZG. 368 sehr anerkannt; sie behandeln namentlich auch Lessings Sprache. Es finden sich nur einzelne Versehen kleinerer Art. Auch ZöG. 433 erklärt das Buch für praktisch und nützlich, nur vermisse man darin eine Einschränkung. Vergl. auch CO. 616).

Cremer, W., Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann. Der gegenwärtige Stand des Kampfes für die Reinheit der deutschen Sprache. Hannover-Linden, Manz & Lange. — 46.

Dadelsen, v., Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Teil I für VI. Strafsburg, Schmidt. — 25.

Daniel, K., Systematisches Lehrbuch der deutschen Rechtschreibung für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Braunschweig, Salle. — 18.

Debbe, C. W., Grundrifs der deutschen Litteraturgeschichte. Bremen, Heinsius. (Von besonderem Interesse daran sind nach ZlS. 123 die angeführten Urteile von Dichtern und Denkern über ihre Kollegen.)

Dehnicke, O., Goethe und die Fremdwörter. = Pg. Johanneum in Lüneburg (behandelt Goethes Bedeutung für die Sprachreinigung).

Deinhardt, I. H., Beiträge zur Dispositionslehre. 4. Aufl. Berlin, Gaertner (ist nach BbG. 110 für jeden, dem eine systematische Behandlung des deutschen Aufsatzes am Herzen liegt, unentbehrlich).

Deml, F., Goethe und das Volkslied. Vortrag (ist nach Msch. 377 eine sehr interessante, auf die Quellen genau eingehende Untersuchung. Wahrheit und Aufrichtigkeit sind die Haupteigenschaften von Goethes Poesie. Dem Volkslied hat er die geheimnisvolle Beziehung zwischen Inhalt und Form abgelauscht. Er ist der Wiederbegründer des deutschen Liedes).

Deubner, F., Quelques remarques sur „Werther“ de Goethe et „Ultime Lettere di Jacopo Ortis“ de Foscolo = Pg. Rsch. Wiesbaden (zieht eine Vergleichung zwischen den beiden Romanen).

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an dem Königl. Rgym. zu Döbeln. 4. Teil. I. Abteilung. Unter-Tertia. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 23.

Deutsche Litteraturdenkmale des 18. und 19. Jahrh. von B. Seuffert. Stuttgart, Göschen. 29. 30: Briefe über Merkwürdigkeiten der Litteratur. 31: Über die bildende Nachahmung des Schönen von Moritz. 32: Julius von Tarent und Fragmente von Leisewitz. 33—35: sämtliche poetische Werke von Uz (werden ZöG. 232 empfohlen).

Deutsch-österreichische Nationalbibliothek No. 91. 92. Wien, Weichelt (enthält ausgewählte Dichtungen von Lenau. S. ZöG. 1087).

Deutsche Volkslieder in Böhmen, herausgegeben vom deutschen Vereine zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. Redigiert von A. Hruschka und W. Toischer. Prag, Verlag des deutschen Vereins zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse. — 29.

Deutsche Volkslieder. In Niederhessen aus dem Munde des Volkes gesammelt. Herausgegeben von J. Lewalter. III. Heft. Hamburg, Fritzsche. — 29.

Dickens, Ch., Sämtliche Werke. Oliver Twist von K. Kolb. (Dieser Anfang einer neuen Dickens-Ausgabe ist nach CO. 617 ein glücklicher Griff. Das Lesen des Buches bereite den Genufs des Originals.) Berlin, Zieger.

Direktoren Versammlung. 5. Sächsische. 1886: Über den Unterricht in der deutschen Grammatik. — 19.

Dittmer, C. und **Messer**, C., Übungsaufgaben für den deutschen Sprachunterricht in den Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. Hamburg, Meifsner. — 13.
Dörwald, Goethes Lyrik in Prima. = Gm. 197 ff. — 26.
Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2. Teil. 2. Aufl. (wird BbG. 417 günstig beurteilt).
— — Orthographisches Übungsbuch. Paderborn, Schöningh. — 18.
Drbal, M., Lehrbuch der empirischen Psychologie. Zum Unterricht für höhere Lehranstalten sowie zur Selbstbelehrung. 5. Aufl. Herausg. von C. S. **Cornelius** und O. **Flügel**. Wien, Braumüller. — 51.
Düntzer, H., Erläuterungen zu den deutschen Klassikern. Leipzig, Wartig (werden in ihrem Werte und in ihrer Gründlichkeit Msch. 426 sehr anerkannt).
Dunger, H., Wörterbuch von Verdeutschungen entbehrlicher Fremdwörter mit besonderer Berücksichtigung der von dem Grofsen Generalstabe, im Postwesen und in der Reichsgesetzgebung angenommenen Verdeutschungen. Mit einer einleitenden Abhandlung über Fremdwörter und Sprachreinigung. Leipzig, Teubner. — 46.
Eberhardt, Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache. 14. Aufl. von **Lyon** (bietet nach Gm. 96 bei grofser Klarheit recht passende Beispiele. Ebenso zustimmend urteilen BhS. 145).
Ein Wort über Aufsätze. = NB. Jahrg. III, S. 50. — 41.
Ellinger, G., Kirchenlied und Volkslied. Geistliche und weltliche Lyrik des 17. u. 18. Jahrhunderts bis auf Klopstock. Stuttgart, Göschen. — 27.
Elsenhans, Th., Pchychologie und Logik. Ebd. — 51.
Engelien, A., Die deutsche Wortbildung methodisch dargestellt. Berlin, W. Schultze. — 13.
— — Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. 4. Aufl. Ebd. — 16.
Erbe, K., Randbemerkungen zu Wustmanns „Allerhand Sprachdummheiten." Stuttgart, Bonz (bringt nach KW. 180 manche Berichtigung und beruht auf gründlicher Kenntnis).
Erfurth, P., und **Lindner**, H., Deutsche Litteraturkunde. Potsdam, Stein (enthält nach Gm. 94 eine ziemlich geschickte Auswahl; ebenso günstig lautet ein Urteil CO. 226).
Erläuterungen zu deutschen Klassikern (beurteilt ZöG. 1091). Leipzig, Wartig. — 30.
Ernst und **Tews**, Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen. Leipzig, Klinkhardt. — 25.
Faulde, A., Beiträge zur deutschen Grammatik und deutschen Lektüre. Zum Teil im Anschlufs an Wustmanns Buch „Allerhand Sprachdummheiten". Neifse, Graveur. — 12.
— — Die Kernschen Reformvorschläge und ihre Bedeutung für den deutschen grammatischen Unterricht. Neifse, Graveur. — 11.
Faustbuch, das, des christlich Meynenden, nach dem Druck von 1725 von S. **Szamatólski**. Stuttgart, Göschen (bezeichnet ZöG. 530 als ein aufschlufsreiches Heft).
Fitschen, D., Aufsatzstoffe für die Mittel- und Oberstufe mehrklassiger Volksschulen und die entsprechenden Klassen der Mittelschulen. II. Heft. Beschreibungen. Hannover-Linden, Manz & Lange (s. Msch. 429).
Flaischlen, C., Graphische Litteraturtafel. Stuttgart, Göschen (ist nach Gm. 125 eigenartig belehrend).
Franke, F., Etwas vom Lesen und Lesebuch in der Volksschule. = Pädag. Studien 1527.
Franke, K., Reinheit und Reichtum der deutschen Schriftsprache gefördert durch die Mundarten. Leipzig, Teubner. — 45.
Franz, R., Gesichtspunkte und Materialien zur Behandlung von Schillers Demetrius in Prima. = Pg. Rgym. zu Halberstadt (schliefst nach einer eingehenden Darlegung mit einer Darstellung des Aufbaus des Stückes).
Freund, L., Die Treue im Spiegel der Spruchweisheit. 1. Deutsche Sprüche und Sprichwörter. Leipzig, Köfsling (bietet nach CO. 562 eine anregende Lektüre. Die Einordnung sei nicht immer gelungen, aber das komme daher, dafs manches Sprichwort mehr als Eine Pointe habe).

Huber, Dr. F. P., Dogmenlose Sittenlehre für Schule und Haus. Berlin, Bibliograph. Bureau. — 9.
Hutt, Dir. Prof. Dr. E., Zur Vorbereitung auf das höhere Lehramt. = Pg. Rgym. Bernburg. — 24.
Jahresberichte f. neuere deutsche Litteraturgeschichte, herausg. im Verein mit M. Hermann, S. Szamatólski von J. Elias. Bd. 1 (1890). Stuttgart, Göschen. — 24.
Jena, Gym. zu, Die Lehrstoffe der Quarta im Lichte der Konzentration. = Pg. — 14.
Keller, Dr., Worte für Schule und Haus. Ein Beitrag zur Gymnasialpädagogik. Bensheim, Ehrhard. — 11.
Kirchner, Oberl. Lic. Dr. F., Über das Gedächtnis. = Pg. Königl. Rgym. Berlin. — 11.
Knabenhandarbeit:
Lehrerbildungsanstalt, aus der, des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit. Von Dr. W. Götze. Leipzig, Hinrichs. (Vorträge über den Arbeitsunterricht; Lehrgänge; Anstaltsbericht.)
Götze, Dr. W., Katechismus des Knabenhandarbeits-Unterrichts. Leipzig, J. J. Weber.
Urban, J., Erziehliche Knaben-Handarbeit. Vorlagensammlung und erklärender Text. Graz. „Leykam".
Koch, Dir. L., (†). Reden, gehalten bei Entlassung der Abiturienten des Königl. Rgym. zu Tilsit. Tilsit, Druck von v. Mauderode. — 22.
Köhler, Prof. O., Neue und neueste Deutsche Kaiserlieder. Halle, Mühlmann. — 21.
Königbauer, Sem.-Insp. J., Schemata und Lehrproben. Teil II. Bamberg, Buchner. (Vgl. Jb. VI, Schriftenverzeichnis S. 4.)
Königstädtisches Rgym. Berlin, Entwurf zu einem Lehrplan. Teil I. = Pg. Berlin, Gaertner. — 14.
Korodi, Gym.-Rekt. L., Die Einheitsschulfrage in Berlin und Budapest. = Pg. Evang. Gym. A.B. zu Kronstadt (Siebenbürgen). — 5.
Koser, Prof. Dr. R., Fürst Bismarck. Festrede. Bonn, Röhrscheid & Ebbecke. — 21.
Kraus, O., Die Meyeriade. Humoristisches Epos aus dem Gymnasialleben. Leipzig, Reclam. (Magerwitz, dick aufgetragen.)
Kuntzemüller, Dr. O., Die Lösung der Schulfrage. Dessau. Kahle. (Neue Titelausgabe der Schrift von 1889 [vgl. Jb. IV, II 11. 14] mit Zusatz S. I—X.)
Kufs, A. A., Wie hat sich die Volksschule dem Dialekt gegenüber zu verhalten? Bielefeld, Helmich. — 16.
Labyrinth der Schulfrage, der einzige Ausweg aus dem. Berlin, Rentzel. (Religionslehre scheidet aus der Schule; der Staat überwacht den kirchlichen Religionsunterricht.)
Leeder, Rgym.-Lehrer Dr. M., Der italienische Kursus des Kaiserl. Deutsche Archäologischen Instituts zu Rom 1891. = Pg. Rgym. Grünberg i. Schl. — 2
Lehmann, Dir. Dr. P., Was können uns die Gedichte Friedrichs d. Gr. sein = Pg. Schiller-Rgym. Stettin. — 16.
Loos, Prof. Dr. J., Der österreich. Gymnasiallehrplan im Lichte der Konze tration. Wien, Hölder. — 14.
Lübben i. d. L., Rpgym. zu. Katalog der Schüler-Bibliothek. = Pg. 1891.
Martig, Seminardir. E., Lehrbuch der Pädagogik. 2. Aufl. Bern, Schm Francke & Co. — 7.
Martinak, Prof. Dr. E., Fünf Wochen Hospitierung an Berliner Gymnas Wien. Hölder. — 15.
Meier, Dir. H., Ist eine stärkere Entwicklung des Ehrgefühls in unserer ziehung wünschenswert? = LL. Heft 32. Halle. Waisenhaus. — 11.
Meldorf, Gym. zu, Festbericht über die Feier des 350jährigen Jubil = Pg. — 22.
Memel, Gym. zu. Bericht über die Feier der Einweihung des neuen Gym Gebäudes. = Pg. — 22.
Menden, Oberl. Dr. Th., Über die Aufgabe des Gym. gegenüber d. Irrungen der heutigen Zeit. = Pg. Kgl. Kath. Gym. an Marzel Köln. — 8.

Mentor, oder Schülerfreund f. höhere Lehranstalten. Elberfeld, Lucas.
Meyer-Markau, W., Das entschleierte Bild des Volksschullehrers. = Samml. pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. IV Heft 12. Bielefeld, Helmich. (Enthält Antworten der vom Verf. betreffs ihres Urteils über den Volksschullehrer Befragten.)
— — Kehr. Gedächtnisrede. = Sammlung pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. V, Heft 3. Bielefeld, Helmich. — 24.
Moltke, General-Feldmarschall Graf Helmuth v., Gesammelte Schriften und Denkwürdigkeiten. 7 Bde. Berlin, Mittler & Sohn. — 17.
Müller, Prof. Dr. Felix, Carl Heinrich Schellbach. Gedächtnisrede. Berlin, G. Reimer. — 24.
Müller, Prof. K. F., Grofsherzog Friedrich von Baden. 3. Aufl. Karlsruhe, Nemnich. — 21.
Münstereifel, Gym. zu, Katalog der Lehrer-Bibliothek. Teil III. = Pg.
Mushacke, Deutscher Schul-Kalender f. d. Schuljahr 1892/93. 42. Jahrgang. Leipzig, Teubner. — 24.
— — Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen und heilpädag. Anstalten Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz. 13. Jahrg. Ebd. — 24.
Nägelsbach, Pfarrer F., Die christlichen Studentenverbindungen und das Frankesche Vademecum. Erlangen, Junge. (Zur Verteidigung der christl. Studentenverb.)
Nordhausen, Gym. zu, Zur Erinnerung an den Umzug des Gym. im Sommer 1891. = Pg. — 22.
Ostermann, Schulr. Dr. W., und Wegener, Sem.-Lehrer L., Lehrbuch der Pädagogik. Bd. II. 4. Aufl. Oldenburg, Schulze. — 7.
Pädagogische Centralbibliothek (Comenius-Stiftung) zu Leipzig. Bd. I. 2. Aufl. Leipzig, Gräfe i. Komm.
Pastor, Prof. Dr. L., Johannes Janssen. Freiburg, Herder. — 20.
Perthes, weil. Prof. C. T., Friedrich Perthes' Leben. 2 Bde. 7. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 20.
Petersdorff, Dir. Dr. R., Die sozialen Gegensätze und ihre Ziele, für die Schule und Familie beleuchtet. Strehlen, Asser. — 8.
Pfleiderer, Prof. Dr. O., Fürst Bismarck. Festrede. Berlin, Puttkammer & Mühlbrecht. — 21.
Pflug, A., Volksschulzwang als Reform unseres höheren Schulwesens. Berlin, Apolant. — 4.
Planck, Gym.-Rekt. Dr. M., Schulreden. Stuttgart, Krabbe. — 22.
Plutarchs ausgewählte moralische Abhandlungen, übersetzt von Dr. O. Güthling. Bdchen I. Leipzig, Reclam. — 7.
Pröll, K., Adalbert Stifter. = Sammlung gemeinnütziger Vorträge, herausg. vom Deutschen Vereine zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. No. 161. Leipzig. Cnobloch in Komm. — 21.
Realschulmänner-Verein, Mitteilungen des, XX. Stettin, Herrcke & Lebeling. 1893. (Mehrfach im Text benutzt.)
Rein, Prof. Dr. W., Pädagogik. 2. Aufl. Stuttgart, Göschen. 1893. — 7.
Reinhardt, Dir. Dr. K., Die Umgestaltung des höheren Schulwesens. Frankfurt a. M., Diesterweg. — 2.
Rissmann, Rektor R., Individualismus und Sozialismus in der pädagog. Entwicklung unseres Jahrhunderts. = Pädag. Zeit- und Streitfagen, herausg. von Joh. Meyer-Osnabrück. Heft 25. Gotha, Behrend. — 8.
Rothfuchs, Prov.-Schulr. Dr. J., Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichtes. Marburg, Elwert. — 12. 23.
Rubinstein, Dr. Susanna, Aus dunklem Grunde. Leipzig, Edelmann. (Meist dramaturgischen Inhalts; pessimistisch.)
Schenckendorff, E. v., Über die Ziele des Deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit. = Samml. pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. IV, Heft 11. Bielefeld, Helmich. — 16.
Scherer, Kreisschulinsp. H., Die allgemeine Volksschule in Rücksicht auf die soziale Frage. = Sammlung pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Bd. V. Heft 5. Bielefeld. Helmich. — 4.
Schmarje, Rekt. J., Das katechetische Lehrverfahren auf psycholog. Grundlage. 2. Aufl. Flensburg, Westphalen. — 15.

Schmeifser, Bgsch.-Lehr. R., Karl Gerok als Schulmann, nachgewiesen aus seinen Dichtungen. Jena, Mauke. — 24.
Schmidt, Prof. Dr. Leop., Der philologische Universitätslehrer, seine Tadler und seine Ziele. Marburg, Elwert. — 23.
Schmitt, H., Das kaufmännische Fortbildungs-Schulwesen Deutschlands. Berlin, Siegismund. — 4.
Schröder, Pastor, und Fries, Dir. Dr. W., Zur Erinnerung an den Heimgang des Herrn D. Dr. O. Frick. Halle, Waisenhaus. — 24.
Schülerfreund, Berliner 1892. Notizkalender für Gymnasiasten und Realschüler, herausg. von Oberl. Dr. F. Koch. Jahrg. 16. Leipzig, Siegismund & Volkening.
Schülerkalender f. Schüler höherer Lehranstalten 1892. Lahr, Schauenburg.
Schütze, weil. Oberschulr. Dr. F. W., Leitfaden für d. Unterricht in der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 4. Aufl. von Schulr. E. Th. Schütze. Leipzig, Teubner. — 7.
Schulordnung, die f. d. humanist. Gymnasien im Königreiche Bayern vom 23. Juli 1891, herausg. von Subrekt. J. Füger. Bamberg, Buchner 1891.
Schwalbe, Dir. Prof. Dr. B., Zur Ferienfrage. Berlin. Friedberg & Mode. — 5.
Seeligmüller, Prof. Dr. A., Wie bewahren wir uns und unsere Kinder vor Nervenleiden? 2. Aufl. Breslau, Trewendt. 1891. — 7.
Stehlich, Dr. F., Die Sprache in ihrem Verhältnis zur Geschichte. Leipzig, Renger. — 16.
Strümpell, Prof. Dr. L., Die pädagogische Pathologie. 2. Aufl. Leipzig, Ungleich. — 7.
Thiel, P. J., Die Erziehung der Persönlichkeit zum Charakter. Neuwied, Heuser. — 10.
Verein ehemaliger Fürstenschüler. Bericht über das Vereinsjahr 1891. Dresden-N., Druck von Philipp. — 24.
Verein ehemaliger Schüler des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gym. zu Berlin. Annalen und Historien. Jahrg. XI. Berlin, Druck von Gebr. Unger. — 24.
Virchow, Rudolf, Lernen und Forschen. Rektoratsrede. Berlin, Hirschwald. — 12.
Vogel, Dr. A., Pädagogisches Repertorium für Kandidaten und Lehrer an höheren Schulen. Gütersloh, Bertelsmann. — 24.
Wäntig, Geheimr. Dr. H., Die königl. sächsischen Lehrergehalts- und Lehrerpensionsgesetze. Leipzig, Rofsberg. (Auf die Volksschule bezüglich.)
Was willst Du werden? Die Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellungen. Leipzig, Beyer. — 21.
Weifsenhofer, Prof. Dr. R., Bausteine zu einem Schülerbibliotheks-Katalog. Wien, Hölder. (Verzeichnis geeigneter Bücher für alle Gymnasialklassen.)
Wentzel, Oberl. E., Die Schulfragen und der altsprachliche Unterricht. = Pg. Rgym. Landeshut. (Gegen Examendrill; erledigt durch die neuen Lehrpläne.)
Westermayer, Gym.-Rekt. Dr. A., Ludw. Döderlein. Festrede. Erlangen, Junge. — 24.
Wiget, Seminardir. Dr. Th., Die formalen Stufen des Unterrichts. 4. Aufl. Chur, Rich. — 15.
Wohlrabe, Rekt. Dr., Dr. O. Frick. Gedächtnisrede. Langensalza, Beyer & Söhne. — 24.
Wolff, Oberl. Dr. W., Über Charakterbildung der Schüler höherer Lehranstalten. = Pg. Gym. Kattowitz. — 10.

III. Evangelische Religionslehre.

Allgemeines deutsches Perikopenbuch. Sammlung der in Deutschland jetzt kirchlich vorgeschriebenen Perikopenreihen, mit ausführlicher Inhaltsangabe. Halle, Anton. — 28.
Anger, Direktor Dr., Ziel und Methode des evang. Religionsunterrichts an den Gymnasien und Realgymnasien. = Protok. der Direktoren-Konferenz von Ost- und Westpreufsen. S. 145—213 (398—409). — 1.

Bachmann, Dr. Joh., Präparation und Kommentar zu den Psalmen, mit genauer Analyse und getreuer Übersetzung. Berlin, Schneider & Co. — 25.

Bähnisch, Gym.-Lehr. Alfr., Ist eine Schulbibel notwendig, und wie mufs sie beschaffen sein? = Pg. 182. (Zeitfragen von v. Ungern-Sternberg und Dietz XVII. 6.) — 29.

Bibel, die oder die ganze Heilige Schrift A. u. N. Testaments nach der deutschen Übersetzung Dr. M. Luthers. 1. Abdruck. Halle, Cansteinsche Bibelanstalt. — 25.

Braselmanns Bibel-Atlas zum Schul- und Privatgebrauche. 16. Aufl. Düsseldorf, Michels. — 28.

Caspari, weil. Pfarrer Karl Heinr., Geistliches und Weltliches zu einer volkstümlichen Erkl. des kl. Katech. Luthers. Neu herausg. von Dan. Ramsauer. Erlangen, Junge. — 18.

Christlieb, Dr. F., Handbuch der evang. Religionslehre an höheren Schulen nach den neuesten Lehrplänen behandelt. Leipzig, Freytag. — 9.

Conrad, Pastor Herm., Das Neue Testament forschenden Bibellesern durch Umschreibung und Erläuterung erklärt. 2. Band. Der Brief Pauli an die Römer. 2. Aufl. Potsdam, Stein. — 25.

— — 9. Band. Der Brief an die Hebräer u. der Brief des Jakobus. — 25.

Dix, Direktor Dr. F., Geschichte der Schulbibel. = Pädag. Zeit- und Streitschriften von Joh. Meyer. IV. 5. 23. Heft. — 29.

Englert, Reallehrer Anton, Beiträge zur Litteratur des geistlichen Liedes. = Pg. Kreisrsch. München. — 32.

Evers, Oberl. M., und Fauth, Prof. Dr. F., Hilfsmittel zum evang. Religionsunterricht. I. Abt. Heft 1. Die Bergpredigt. Berlin, Reuther. — 21.

Fauth, Professor Dr. F., s. Evers.

Hauschild, Oberl. G. R., Dr. Seffers' Elementarbuch der hebr. Sprache. Eine Grammatik für Anfänger. Leipzig, Brandstetter. — 26.

Hausmann, W., Die Bergpredigt Jesu, erklärt zum Gebrauche in Volks- und Mittelschulen. Berlin und Neuwied, Heuser. — 22.

Karow, Kgl. Musikdirektor H., s. Walther.

Kautzsch, Professor d. Theol. E., Die heil. Schrift des Alten Testaments (in Verbindung mit den Professoren Baethgen, Guthe, Kamphausen, Kittel, Rothstein, Rüetschi, Ryssel, Siegfried, Socin und Lic. Marti) übersetzt und herausgegeben. I. Halbband. Freiburg, Mohr. — 25.

Kölsch, E., Der kirchengeschichtliche Unterricht im Gymnasium. = Pg. No. 623. — 30.

Köstlin, Dekan Dr. Friedr., Leitfaden zum Unterricht im A. T. für höhere Schulen. Freiburg, Mohr. — 20.

Krüger, Oberl. Theod., Die Rechtfertigung nach dem Lehrbegriff des Briefes Pauli an die Römer. = Pg. No. 168. — 19.

Küsel, Direktor Dr., Ziel und Methode usw., s. Anger S. 213—236 (338—409). — 2.

Lang, Kgl. Schulrat u. Semin.-Direktor Gust., Handbuch zur homilet. Behandlung der Evangelien des Kirchenjahres. Breslau, Dülfer. — 27.

Lenz, Pastor J., Das biblische Wunder und sein Verhältnis zum Naturgesetz. Reval, Kluge. — 18.

Leonhardi, Lic. d. Theol., Die Predigt der Kirche. Leipzig, Richter. — 32.

Lerche, Ernst, Die Behandlung der Kirchengeschichte in höheren Schulen. Braunschweig. = Pg. No. 689. — 31.

Luthers kl. Katech. durch Frage und Antwort erläutert. Nach dem Dresdener Katechismus. 12. Aufl. Leipzig, Richter. — 16.

Luthers Werke für das christliche Haus. Braunschweig, Schwetschke. — 32.

Märkel, Dr. Paul, Theorie der Schulandacht. = Pg. No. 94. Berlin, Gaertner. — 33.

Malo, Pfarrer H., Zur Katechismusfrage. Besprechung der Schrift des Pfarrers Dr. G. v. Rohden: Ein Wort zur Katechismusfrage. Gotha, Thienemann. — 12.

— — Was zeigt uns v. Rohdens Entwurf zum 1. Artikel von der Anwendung seiner Reformvorschläge für den Katechismusunterricht? = Zeitschrift für den evang. Religionsunterricht III, Heft 4, S. 294—323. — 14.

Matzinger, Dr. Sebastian, Des hl. Thascius Caecilius Cyprianus Traktat de bono pudicitiae. Nürnberg. Gedruckt bei Sebald. — 20.
Mayer, Ord. Lehrer Dr Emil, Über die christliche Moral in ihrem Verhältnis zum (staatlichen) Recht. = Pg. No. 56. — 20.
Meyer, Prof. Dr., Das Kirchenlied, eine ästhetische Untersuchung. = Pg. No. 5‒9. — 32.
Niemann, Gym.-Oberl. Rud., Das Evangelium Johannis in Auswahl, für die oberste Klasse höherer Schulen ausgelegt. Berlin. Reuther. — 23.
Raack, Lehrer G., Epistelbüchlein. Die Episteln des Schuljahrs zum Gebrauch für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. Dresden, Kühtmann. — 27.
Ramsauer, Pastor Dan. s. Caspari.
Reukauf, Rektor Dr. W., Der Lehrplan des evang. Religionsunterrichts an höheren Schulen, vom Standpunkt der wissenschaftlichen Pädagogik aus begründet. Langensalza. Beyer & Söhne. — 6.
Richter, evangelischer Feldpropst der Armee D. th., M., Leitfaden für den Konfirmandenunterricht. 4. Aufl. Breslau, Dülfer. — 17.
Rohden, Pastor Dr. v., Der erste Artikel. ein katechetischer Entwurf. = Zeitschrift für den evang. Religionsunterricht III. 1, S. 57—83. — 13.
Schleusner, Archid. Georg, D. Mart. Luthers Dichtungen in gebundener Rede. Wittenberg, Wunschmann. — 32.
Schnedermann, Pfarrer Dr. Franz, Die christliche Sittenlehre Skizzen und Lehrgänge für den Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen. Leipzig, Hinrichs. — 19.
Sommer, Lic. theol., Pfarrer J. L., Die evangelischen Perikopen des Kirchenjahres, exegetisch und homiletisch behandelt. 3. verb. Auflage. Erlangen und Leipzig, Deichert. — 28.
Stöwer, Dr. Rud., Leitfaden für den evangel. Religionsunterricht an höheren Schulen mit 6jähr. Kursus. Berlin. Weidmann. — 9.
Taube, D. th., Gen.-Superint. der Provinz Westpreufsen. Praktische Auslegung der Psalmen, zur Anregung und Förderung der Schrifterkenntnis den Hirten wie der Herde Christi dargeboten. 4. Aufl. Berlin. Gaertner. — 26.
Teitge, Zur Vorbereitung auf den Katechismusunterricht. I. Teil. 1. u. 2. Hauptstück. Gütersloh. Bertelsmann. — 15.
Walther, Prof. u. Direktor E., und Karow, Musikd. H., Evangel. Gesangbuch für höhere Schulen. Potsdam, Stein. — 32.
Wegener, Kadettenpfarrer T., Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Mittler & Sohn. — 7.
Wohlfahrt, Divisionspfarrer B., Die Apostelgeschichte, mit einer Karte. 5. Teil vom Novum Testamentum graece, für den Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. Zelle. Leipzig. Teubner. — 24.
Zange, Direktor Dr., Lehrplan für den evangel. Religionsunterricht. 4, für Untertertia. = Pg. No. 258. — 4.
Zelle, Prof. Dr. F., Novum Testamentum graece. s. Wohlfahrt.
— — Das Leben des Apostels Paulus, für den Schulgebrauch tabellarisch dargestellt. Leipzig, Teubner. — 27.
Zuck, Otto, Bibellesen im Anschlufs an biblische Geschichte und Katechismus. 2 Teile. 2. Aufl. Dresden, Kühtmann. — 27.
— — Die Evangelien des Kirchenjahres. Eine Handreichung zur Gewinnung ethisch-religiöser Gedanken aus den Evangelien. 2 Teile. Ebenda. — 27.

IV. Katholische Religionslehre.

Altarssakrament, über das heilige; die drei ersten Fragen des Katechismus. = Katech. Monatsschr. 1893 No. 2. — 12.
Ausdruck, der sprachliche im Katechismus. = Katech. Monatsschr. 1893 No. 7. — 9.
Baum, der als Gleichnisbild in der hl. Schrift. = Katechet. Monatsschr. 1893 No. 1 u. 2. — 15.
Bayer, Dr. J., Der hl. Bruno von Würzburg als Katechet. Würzburg. Göbel 1893. — 3.

Braunsberger, S. J. Otto, Entstehung und erste Entwickelung der Katechismen des sel. P. Canisius. Freiburg, Herder 1893. — 2.
Businger, L. C., Das unblutige Opfer des neuen Bundes. 2. Auflage. Fulda, Aktiendruckerei 1893. — 7.
Camenzied, O. Cap. A., Theophor. Regensburg, Pustet 1893. — 20.
C. H., Antworten der Natur auf die Fragen: Woher die Welt? Woher das Leben? Tier und Mensch; Seele. 2. Auflage. Graz, Moser 1893. — 6.
Cramer, Pfarrer, Ein wichtiger Punkt f. d. Erstkommunionunterricht. — 13.
Deharbe-Wittenbrink, S. J. Ferd., Religionsgeschichte. 4. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 16.
Dofs, S. J. Adolf von, Gedanken und Ratschläge für gebildete Jünglinge. 8. Aufl. Freiburg, Herder 1893. — 19.
Dreher, Dr. Th. K., Elementarkatechesen. 1. Teil. Die zwölf Artikel des apostolischen Glaubensbekenntnisses. 2. Aufl. Freiburg, Herder. — 13.
— — Lehrbuch der kath. Religion für Obergymnasien. 2. Teil. Die kath. Glaubenslehre. 6. Aufl. München, Oldenbourg. — 4.
— — Leitfaden der kath. Religionslehre für höhere Lehranstalten. I. Die Glaubenslehre. III. Die hl. Sakramente. IV. Das Kirchenjahr. 3. Aufl. Freiburg, Herder 1893. — 5.
Enders, s. Sündenbekenntnis.
Erdmann, Dr., Erklärung der bibl. Geschichte für Schule und Haus. 1. Bd. Altes Testament. 2. Aufl. Münster, Aschendorff. — 15.
Ernesti, C, Über die religiösen bildlichen Darstellungen. = Katechet. Monatsschrift 1893 No. 6 u. 7. — 3.
Ewers, J., Zur ersten heil. Kommunion der Kinder. = Pastor bonus S. 105 ff. — 12.
Falk, F., Der Unterricht des Volkes in den katech. Hauptstücken am Ende des Mittelalters. = Hist. pol. Blätter. Bd. 108 S. 53 ff., Bd. 109 S. 81 u. 721 ff. — 2.
— — Klarheit im katechetischen Unterricht. = Pastor bonus S. 373. — 10.
Gebote, für die Behandlung der, einige Gesichtspunkte. = Katechet. Monatsschr. No. 8, 9, 10. — 10.
Glattfelter, Dr. A., Lehrbuch der kath. Religion. 2. Aufl. Lehre von den Geboten. Düsseldorf, Schwann. — 6.
Handbibliothek, katechetische. Kempten, Kösel 1892, 1893. — 14.
König, Dr. A., Religionshandbuch für Mittelklassen höherer Schulen. 6. Aufl. Freiburg, Herder 1893. — 5.
— — Die Geschichte der christlichen Kirche. 6. Aufl. Freiburg, Herder. — 16.
Lehrbuch der kath. Religion für Gymnasien. 3. Aufl. München, Oldenbourg. — 4.
Lüdtke, Dr. Cl., Die Erklärung des hl. Mefsopfers für Studierende. 2. Aufl. Danzig, Bönig. — 7.
Nutzanwendung, die, in der katechet. Unterweisung. = Katechet. Monatsschr. 1893 No. 475. — 11.
Regenbogen, der, als Gleichnisbild in der hl. Schrift. = Katechet. Monatsschr. 1893 No. 6. — 15.
Reifs, M., Über den Urzustand des Menschen, den Sündenfall und die Sündenstrafe. = Pastor bonus S. 114 ff. — 13.
Schiffels, J., Theoretisch-praktisches Handbuch für den liturgischen Unterricht. Paderborn, Schöningh. — 17.
Schmidt, Dr. J., Erklärung des mittleren Deharbeschen Katechismus. 8. Aufl. 3 Bde. Freiburg, Herder. — 14.
Schmitz, s. Sündenbekenntnis.
Schöberl, Fr. H., Über das Verhältnis des Katecheten zum Katechismus. = Katholik I S. 218 ff. — 7.
— — Über die Einteilung des Katechismus. = Katholik II S. 255 ff. — 8.
Sündenbekenntnis, das geschriebene = Pastor bonus S. 15 ff. — 11.
— — des geschriebenen Zulässigkeit. = Pastor bonus S. 169 ff. — 12.
Tradition, Lehre von der, im katechet. Unterr. = Katechet. Monatsschr. 1893 No. 3, 4, 6. — 9.
Treppner, M., Religiös-Pädagogische Vorträge. Würzburg, Göbel 1893. — 18.
Walter, Dr. A. F., Der kath. Religionsunterricht an den humanistischen Gymnasien. Regensburg, Pustet. — 1.
Wittenbrink, S. J. F., Deharbes kürzeres Handbuch. 5. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 14.

V. Deutsch.

Adler, V., Orthographie und Grammatik in ihrer methodischen Behandlung nach den Grundsätzen Herbart-Zillers dargestellt. = Sammlung pädagogischer Vorträge herausgegeben von W. Meyer-Markau. Bielefeld. Helmich. — 9. 12.

Ahlheim, A., Zur Stoffauswahl in OII. = LL. Heft 31. S. 66 ff. (empfiehlt im Deutschen: Nibelungenlied, Walther, Hermann und Dorothea. Hauptsache sei rasches Einlesen. Für Walther seien die Gesichtspunkte: 1. Natur und Frauenminne. 2. Herrenminne. 3. Gottesminne).

Altmüller, H., Deutsche Klassiker und Romantiker. Aufsätze. Kassel. Hühn. — 36.

Bachmann, A., Mittelhochdeutsches Lesebuch mit Grammatik und Wörterbuch. Zürich, Höhr & Fäsi. — 32.

Baechtold, Geschichte der deutschen Litteratur in der Schweiz. 8. Lieferung. Frauenfeld, Huber, (enthaltend Bodmer, Breitinger, Sulzer, Gefsner; ist nach CO. 613 verdienstvoll).

Bahnsch, F., Deutsche Musteraufsätze für die Prima. = Pg. Gym. in Danzig (enthält 7 Aufsätze, welche teils der Lektüre entnommen sind, teils freie Aufgaben behandeln. Sie sind Lehrern und Schülern zu empfehlen).

Baltha, L., Schillers Jungfrau von Orleans. Eine Kritik im Lichte der Gegenwart. Freienwalde, Draeseke.

Bardey, E., Praktisches Lehrbuch der deutschen Sprache. Leipzig, Teubner. — 14.

Bartels, A., Friedrich Gefsler. Sein Leben und seine Werke. Vortrag. Lahr, Schauenburg. — 37.

Basedow, F., Germanien. Zweitausend Jahre vaterländischer Geschichte in deutscher Dichtung. Berlin, Meidinger (ist nach BbG. 634 sozusagen eine deutsche Geschichte in Gedichten und sehr anzuerkennen).

Bauder, W., Einige dringende Wünsche an die Herausgeber von Lesebüchern für höhere Schulen. = PW. 69 f. — 21.

Bauer-Duden, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik. München, Beck. — 14.

Bayberger und Förderreuther, Übungen und Aufgaben zur deutschen Sprachlehre für Mittelschulen. Passau, Abt. — 14.

Beck, F., Lehrbuch der Poetik. München, Merhoff (ist nach BbG. 52 für die Schule nicht zu brauchen, weil in derselben dafür kein Raum ist;. sonst zu empfehlen).

Bellermann, Imelmann, Jonas, F. und Suphan, Deutsches Lesebuch. Berlin, Weidmann. — 25.

— — Abrifs der deutschen Grammatik. Berlin, Weidmann. — 13.

Bellermann, L., Schillers Dramen. 2 Bände. Berlin, Weidmann (wird ZG. 555 als ganz vortrefflich gerühmt; fraglich sei es, ob in Wallensteins Lager die Verse durchweg 4 Hebungen haben. Vergl. auch das sehr anerkennende Urteil SwS. 125. Nach PA. 638 hat es seit Hoffmeister nichts Gediegneres über Schiller gegeben. Bisweilen sei Verf. vielleicht zu begeistert).

Bergreihen, Ein Liederbuch des 16. Jahrhunderts, herausgegeben von I. Meier. = Neudrucke deutscher Litteraturwerke des 16. u. 17. Jahrhunderts. Halle, Niemeyer. — 28.

Besser, J., Vorschläge zur Reform der Orthographie. Braunschweig, Bruhn. — 18.

Bettingen, F., Wesen und Entwickelung des komischen Dramas. Berlin, Weidmann (ist nach PA. 573 nicht für die Schule, aber wohl für den Lehrer; das Buch enthalte sehr fruchtbare Gedanken und habe anregende Kraft. S. auch ZR. 545). — 30.

Bezek, V., Die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand auf der Unterstufe slovenisch-utraquistischer Gymnasien. = ZöG. Jahrg. 43, S. 76. — 8.

Bibliothek der Gesamtlitteratur, Heft 84: Hartmann von der Aue, der arme Heinrich, neuhochdeutsch von Th. Ebner; 289: Meier Helmbrecht von Werner dem Gärtner, übersetzt von L. Fulda; 330/31: Klopstocks Oden und Epigramme in Auswahl von R. Grosse; 531—539: Des Knaben Wunderhorn: alte deutsche Lieder gesammelt von L. A. v. Arnim und

Cl. Brentano; 622: Der Froschmäusekrieg, übertragen von P. Mitzschke. Halle, Hendel. — 28.

Bindel, K., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für III. Leipzig. Teubner (giebt nach BbG. 112 manche nützliche Anregung).

Bintz, I., Ausgewählte Gedichte geschichtlichen Inhaltes. Leipzig. Teubner. — 24.

— — Der Einfluſs der ars poëtica des Horaz auf die deutsche Litteratur des 18. Jahrhunders. = Pg. Wilhelms-Gym. in Hamburg (enthält eine nicht ganz vollendete Arbeit des verdienstvollen, leider bereits verstorbenen Forschers, in welcher in interessanter Weise die Beziehungen aufgedeckt werden, welche zwischen dem Horazischen Gedicht und der Litteratur des vorigen Jahrh. bestanden).

Blasendorff, C., Das Fremdwörterunwesen und die Pflichten der höheren Schule im Kampfe gegen dasselbe. = Deutsche Zeit- und Streitfragen, Neue Folge, 1. Jahrg. Heft 4; und Verdeutschungswörterbuch für Schule und Haus (werden BhS. 145 sehr empfohlen).

Böhme, L. K., Schillerstudien, 2. Teil. = Pg. Gym. Albertinum in Freiberg (handelt namentlich über Schillers Kunstanschauungen).

Böhme, W., Ein Stiefkind im Lehrplane des Deutschen = LL. Heft 32, S. 25 ff. — 31.

— — Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtkunst. Goethe, Götz; Kleist, Prinz von Homburg. Berlin. Weidmann (werden für die häusliche Vorbereitung der Schüler empfohlen CO. 225; vergl. auch ZR. 543, wo Minna von Barnhelm und Tell empfohlen werden).

Boesser E. und Lindner, F., Vaterländisches Lesebuch für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Mittler & Sohn. — 24.

Böttcher, C., Ausgewählte deutsche Dichtungen zum Auswendiglernen und Vortragen. Leipzig, Teubner. — 24.

Bötticher, G. und Kinzel, K., Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten IV, das 17. und 18. Jahrhundert 1. Die Litteratur des siebzehnten Jahrhunderts. Halle, Waisenhaus. Zu vergleichen auch ZG. 484. 485, SwS. 19, ZöG. 897, CO. 501 u. 502, PA. 247. — 26.

— — Denkmäler der älteren deutschen Litteratur. 1. Die deutsche Heldensage. 3. Das Nibelungenlied. Halle, Waisenhaus. Vergl. auch CO. 228. — 32.

Boll, H., Über bedenkliche Erscheinungen in der deutschen Sprache der Gegenwart. = Pg. Pgym. Brühl (wird BhS. 145 sehr empfohlen).

Bräutigam, A., Abriſs der deutschen Sprachlehre. 4. Aufl. Besorgt von Knauth. Nauen, Harschau. — 14.

Brahm, O., Heinrich von Kleist. Berlin, Fontane. — 37.

Brandes, E., Beiträge zu Uhland. = Pg. Gym. Marienburg (bietet einen willkommenen Beitrag zum Verständnis dieses Dichters, der um so zeitgemäſser ist, weil die neuen Lehrpläne die Beschäftigung mit den neueren Dichtern mehr in den Vordergrund gestellt haben).

Braune, W., Althochdeutsche Grammatik. Halle, Niemeyer (ist nach ZR. 94 ein ganz vortreffliches Werk).

Brauns, E., Briefwechsel mit den Brüdern Grimm und Joseph v. Laſsberg, herausgeg. von Ehrwald. Gotha, F. A. Perthes (wird ZöG. 1004 empfohlen; es überwiege darin das Persönliche).

Brendl, A., Grammatik der deutschen Sprache für untere Mittelschulklassen; Übungsbuch der deutschen Sprache für Unter- und Mittelschulklassen. Pilsen, Maasch. — 14.

Brenner, O., Mittelhochdeutsche Grammatik. München, Lindauer (wird BbG. 580 empfohlen).

Buchner, W., Der Cid, von J. G. Herder. Schulausgabe. Essen, Baedeker. — 27.

Büsch, Th., Zur deutschen Rechtschreibung. = Pg. Pgym. Malmedy. — 17.

Büttner, E., Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Berlin, Weidmann. — 18.

Burghauser, G., Indogermanische Präsensbildung im Germanischen. Leipzig, Freytag. — 17.

Byron, Der Gefangene von Chillon, übersetzt von J. G. Haymann. St. Gallen, Busch & Co. — 29.

Chevalier, L., Kunsthistorische Bemerkungen zu Lessings Laokoon. = Msch. 55 (mehrere der Lessingschen Regeln gelten nicht mehr; man müsse den Schülern durch eingehende Besprechungen die Lessingschen Gedanken nahe führen).

Cholevius, L., Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen über Themata für die beiden ersten Klassen höherer Lehranstalten. Erstes Bändchen. 10. Aufl. Zweites Bändchen. 8. Aufl. Leipzig, Teubner. — 48.

Cosack, W., Lessings Laokoon. Berlin. Haude & Spener (bietet nach ZG. 433 eine bequeme Lektüre; nach BbG. 107 ist das Buch mit Recht weit verbreitet, doch behandle Verf. Herder mit ungerechtfertigter Bitterkeit; ZöG. 1085 hat in Ausdruck und Darstellung einzelnes auszusetzen, spricht sich jedoch im ganzen auch empfehlend aus).

— — Materialien zu Lessings Hamburgischer Dramaturgie. Paderborn, Schöningh (wird ZG. 368 sehr anerkannt; sie behandeln namentlich auch Lessings Sprache. Es finden sich nur einzelne Versehen kleinerer Art. Auch ZöG. 433 erklärt das Buch für praktisch und nützlich, nur vermisse man darin eine Einschränkung. Vergl. auch CO. 616).

Cremer, W., Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann. Der gegenwärtige Stand des Kampfes für die Reinheit der deutschen Sprache. Hannover-Linden, Manz & Lange. — 46.

Dadelsen, v., Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Teil I für VI. Strafsburg, Schmidt. — 25.

Daniel, K., Systematisches Lehrbuch der deutschen Rechtschreibung für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Braunschweig, Salle. — 18.

Debbe, C. W., Grundrifs der deutschen Litteraturgeschichte. Bremen, Heinsius. (Von besonderem Interesse daran sind nach ZlS. 123 die angeführten Urteile von Dichtern und Denkern über ihre Kollegen.)

Dehnicke, O., Goethe und die Fremdwörter. = Pg. Johanneum in Lüneburg (behandelt Goethes Bedeutung für die Sprachreinigung).

Deinhardt, I. H., Beiträge zur Dispositionslehre. 4. Aufl. Berlin, Gaertner (ist nach BbG. 110 für jeden, dem eine systematische Behandlung des deutschen Aufsatzes am Herzen liegt, unentbehrlich).

Deml, F., Goethe und das Volkslied. Vortrag (ist nach Msch. 377 eine sehr interessante, auf die Quellen genau eingehende Untersuchung. Wahrheit und Aufrichtigkeit sind die Haupteigenschaften von Goethes Poesie. Dem Volkslied hat er die geheimnisvolle Beziehung zwischen Inhalt und Form abgelauscht. Er ist der Wiederbegründer des deutschen Liedes).

Deubner, F., Quelques remarques sur „Werther“ de Goethe et „Ultime Lettere di Jacopo Ortis“ de Foscolo = Pg. Rsch. Wiesbaden (zieht eine Vergleichung zwischen den beiden Romanen).

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an dem Königl. Rgym. zu Döbeln. 4. Teil. I. Abteilung. Unter-Tertia. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 23.

Deutsche Litteraturdenkmale des 18. und 19. Jahrh. von B. Seuffert. Stuttgart, Göschen. 29. 30: Briefe über Merkwürdigkeiten der Litteratur. 31: Über die bildende Nachahmung des Schönen von Moritz. 32: Julius von Tarent und Fragmente von Leisewitz. 33—35: sämtliche poetische Werke von Uz (werden ZöG. 232 empfohlen).

Deutsch-österreichische Nationalbibliothek No. 91. 92. Wien, Weichelt (enthält ausgewählte Dichtungen von Lenau. S. ZöG. 1087).

Deutsche Volkslieder in Böhmen, herausgegeben vom deutschen Vereine zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. Redigiert von A. Hruschka und W. Toischer. Prag, Verlag des deutschen Vereins zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse. — 29.

Deutsche Volkslieder. In Niederhessen aus dem Munde des Volkes gesammelt. Herausgegeben von J. Lewalter. III. Heft. Hamburg, Fritzsche. — 29.

Dickens, Ch., Sämtliche Werke. Oliver Twist von K. Kolb. (Dieser Anfang einer neuen Dickens-Ausgabe ist nach CO. 617 ein glücklicher Griff. Das Lesen des Buches bereite den Genufs des Originals.) Berlin, Zieger.

Direktoren Versammlung, 5. Sächsische. 1886: Über den Unterricht in der deutschen Grammatik. — 19.

Dittmer, C. und Messer. C., Übungsaufgaben für den deutschen Sprachunterricht in den Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. Hamburg, Meifsner. — 13.
Dörwald, Goethes Lyrik in Prima. = Gm. 197 ff. — 26.
Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2. Teil. 2. Aufl. (wird BbG. 417 günstig beurteilt).
— — Orthographisches Übungsbuch. Paderborn. Schöningh. — 18.
Drbal, M., Lehrbuch der empirischen Psychologie. Zum Unterricht für höhere Lehranstalten sowie zur Selbstbelehrung. 5. Aufl. Herausg. von C. S. Cornelius und O. Flügel. Wien. Braumüller. — 51.
Düntzer, H., Erläuterungen zu den deutschen Klassikern. Leipzig, Wartig (werden in ihrem Werte und in ihrer Gründlichkeit Msch. 436 sehr anerkannt).
Dunger, H., Wörterbuch von Verdeutschungen entbehrlicher Fremdwörter mit besonderer Berücksichtigung der von dem Grofsen Generalstabe, im Postwesen und in der Reichsgesetzgebung angenommenen Verdeutschungen. Mit einer einleitenden Abhandlung über Fremdwörter und Sprachreinigung. Leipzig, Teubner. — 46.
Eberhardt, Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache. 14. Aufl. von Lyon (bietet nach Gm. 96 bei grofser Klarheit recht passende Beispiele. Ebenso zustimmend urteilen BhS. 145).
Ein Wort über Aufsätze. = NB. Jahrg. III, S. 50. — 41.
Ellinger, G., Kirchenlied und Volkslied. Geistliche und weltliche Lyrik des 17. u. 18. Jahrhunderts bis auf Klopstock. Stuttgart, Göschen. — 27.
Elsenhans, Th., Pchychologie und Logik. Ebd. — 51.
Engelien, A., Die deutsche Wortbildung methodisch dargestellt. Berlin, W. Schultze. — 13.
— — Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. 4. Aufl. Ebd. — 16.
Erbe, K., Randbemerkungen zu Wustmanns „Allerhand Sprachdummheiten.“ Stuttgart, Bonz (bringt nach KW. 180 manche Berichtigung und beruht auf gründlicher Kenntnis).
Erfurth, P., und Lindner, H., Deutsche Litteraturkunde. Potsdam, Stein (enthält nach Gm. 94 eine ziemlich geschickte Auswahl; ebenso günstig lautet ein Urteil CO. 226).
Erläuterungen zu deutschen Klassikern (beurteilt ZöG. 1091). Leipzig, Wartig. — 30.
Ernst und Tews, Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen. Leipzig. Klinkhardt. — 25.
Faulde, A., Beiträge zur deutschen Grammatik und deutschen Lektüre. Zum Teil im Anschlufs an Wustmanns Buch „Allerhand Sprachdummheiten“. Neifse, Graveur. — 12.
— — Die Kernschen Reformvorschläge und ihre Bedeutung für den deutschen grammatischen Unterricht. Neifse, Graveur. — 11.
Faustbuch, das, des christlich Meynenden. nach dem Druck von 1725 von S. Szamatólski. Stuttgart, Göschen (bezeichnet ZöG. 530 als ein aufschlufsreiches Heft).
Fitschen, D., Aufsatzstoffe für die Mittel- und Oberstufe mehrklassiger Volksschulen und die entsprechenden Klassen der Mittelschulen. II. Heft. Beschreibungen. Hannover-Linden, Manz & Lange (s. Msch. 429).
Flaischlen, C., Graphische Litteraturtafel. Stuttgart, Göschen (ist nach Gm. 125 eigenartig belehrend).
Franke, F., Etwas vom Lesen und Lesebuch in der Volksschule. = Pädag. Studien 1527.
Franke, K., Reinheit und Reichtum der deutschen Schriftsprache gefördert durch die Mundarten. Leipzig. Teubner. — 45.
Franz, R., Gesichtspunkte und Materialien zur Behandlung von Schillers Demetrius in Prima. = Pg. Rgym. zu Halberstadt (schliefst nach einer eingehenden Darlegung mit einer Darstellung des Aufbaus des Stückes).
Freund, L., Die Treue im Spiegel der Spruchweisheit. 1. Deutsche Sprüche und Sprichwörter. Leipzig, Köfsling (bietet nach CO. 562 eine anregende Lektüre. Die Einordnung sei nicht immer gelungen, aber das komme daher, dafs manches Sprichwort mehr als Eine Pointe habe).

Frick, O., Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Für die Oberklassen höherer Lehranstalten. 2. Abteilung, Friedrich Schiller. 3. Abteilung, Lieferung 1—3. Gera, Hofmann. — 27.

Führende Geister Band 3: Ludwig Anzengruber, der Mann, sein Werk, seine Weltanschauung von A. Bettelheim. Dresden, Ehlermann (ist nach ZöG. 55 eine Biographie eines der wärmsten Verehrer, mit liebevoller Hand gezeichnet).

— — Schoenbach, A. E., Walther von der Vogelweide. Ebd. (wird nach BbG. 632 vielfach mit Recht gerühmt. Ungerechtfertigt breit sei das Buch in seinem Beiwerk; es seien viel zu viel Lesefrüchte angebracht. Vergl. auch ZR. 95).

Gaertner, G., Über Friedrichs des Grofsen Schrift: „De la littérature allemande; des défauts qu'on peut lui reprocher; quelles en sont les causes; et par quels moyens on peut les corriger". Berlin 1780. = Pg. Obrsch. zu Breslau (ein bedeutsamer Beitrag zur Litteraturgeschichte des 18. Jahrh. und zur Stellung des grofsen Königs zur deutschen Litteratur).

Geibels Gedichte von M. Nietzky. Stuttgart, Cotta (ist nach KW. 450 eine sehr geschickte Auswahl für die Jugend, aber nicht allein für diese).

Geiger, L., Vorträge und Versuche. Beiträge zur Litteraturgeschichte. Dresden, Ehlermann (ist nach BbG. 578 eine reiche Sammlung, die anziehende Form und künstlerische Abrundung zeigt).

Gelbe, Th., Die Stilarbeiten. Leipzig, Teubner (nach ZlS. 380, ein wahrhaft praktisches Unterrichtsmittel).

— — Diktierstoff. Leipzig, Teubner. — 18.

Gerberding und Beyer, Deutsche Grammatik für Schulen und Fortbildungsanstalten. Berlin, Weidmann. — 14.

Geyer, A., Deutsche Aufsatzstoffe. Hannover, Meyer (ist nach Msch. 429 ganz brauchbar).

Geyer, P., Der deutsche Abiturientenaufsatz an den neunklassigen Mittelschulen. = ZG. 657 ff. — 40.

Gneifse, K., Untersuchungen zu Schillers Aufsätzen: Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen usw. (nach SwS. 167 hat Verf. zuerst alle auf die Tragödie bezüglichen Äufserungen Schillers verwertet).

Goedeke, K., Grundrifs zur Geschichte der deutschen Dichtung aus den Quellen, in Verbindung mit anderen fortgesetzt von E. Goetze. Dresden, Ehlermann (ist nach CO. 353 vollständig und genau).

Goerth, A., Kurzgefafste Geschichte der deutschen Dichtung. Leipzig, Klinkhardt (ist nach BhS. 161 für Schülerinnen geeignet).

Goethe, Faust, 1. Teil. herausgeg. von H. Horak. Wien, Hölder (für den Schulgebrauch sehr empfohlen CO. 223).

Goldscheider, P., Die Erklärung deutscher Schriftwerke. Berlin, Gaertner. — 30.

Goldschmidt, J., Schillers Weltanschauung und die Bibel (mufs nach Gm. 826 als verfehlt bezeichnet werden. In demselben Sinne hatten wir uns bereits früher ausgesprochen).

Golther, W., Nibelungen und Kudrun in Auswahl und mittelhochdeutsche Grammatik mit kurzem Wörterbuch. 2. Aufl. Stuttgart, Göschen. — 31.

Greif, M., Ludwig der Bayer oder der Streit von Mühldorf. Vaterländisches Schauspiel in 5 Akten. Stuttgart, Deutsche Verl.-Anstalt (wird BbG. 184 als vortrefflich empfohlen, namentlich auch für Schülerbibliotheken).

Grosse, E., Zur Erklärung von Goethes Gedicht Das Göttliche (und Dauer im Wechsel). = Pg. Wilhelms-Gymnasium in Königsberg i./Pr. (ist ein weiterer höchst schätzbarer Beitrag des wohlbekannten Verfassers zur Erkenntnis Goethescher Lyrik).

— — Schiller, die Künstler. Berlin, Weidmann (ist nach SwS. 167 ein treffliches Hilfsmittel).

Günther, F., Aus dem Sagenschatz der Harzlande. Mit vielen Textbildern von G. Mittag. Hannover-Linden, Manz & Lange (bietet eine grofse Zahl von Geschichten aus dem sagenumwobenen Harze, und zwar aus allen Teilen desselben, in frischer, anregender Darstellung. Den Schlufs bilden genaue Quellenangaben und Anmerkungen, sowie eine Erklärung der in den Sagen vorkommenden bergmännischen Ausdrücke. Die Abbildungen sind

eine willkommene Zierde. Das Buch empfiehlt sich für Lehrer- und Schülerbibliotheken).

Gutmann und Marschall, Grundrifs der deutschen Sprach- und Rechtschreiblehre. München, Oldenbourg. — 15.

Hachez, K., Die Behandlung des Nibelungenliedes in I. = LL. Heft 31 S. 49 ff. (ist ein ganz vortrefflicher Beitrag zur Methode der deutschen Lektüre).

Hahn, W., Chriemhildlied. Eisenach, Bacmeister (CO. 616 urteilt, eine Begeisterung werde eher aus dem Ganzen als aus solchen Bruchstücken kommen).

Halling, A., Friedrich von Schack. Gedichte für Schule und Haus (wird SwS. 169 sehr empfohlen, desgl. CO. 34).

Hanstein, M., Die Altinge, mit einführendem Worte von F. Dahn. Wolfenbüttel, Zwifsler (ist nach Gm. 826 sehr zu empfehlen).

Hartert, F. K., Schillers Gedichte in Auswahl, gemeinfafslich erläutert. 3. Aufl. Durchgesehen von L. Dieterich. Kassel, Wigand. — 27.

Hartmann, F., Der deutsche Unterricht und die Schulreform. = PA. 187 ff. — 6.

Hartung, J., Das deutsche Lesebuch in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. = ZG. 121 f. — 21.

W. Hauffs Werke, herausgegeben von M. Mendheim. 3 Bände. Leipzig, Bibl. Institut. — 28.

Heinemann, K., Goethes Mutter. Ein Lebensbild nach den Quellen. Leipzig, Seemann. — 37.

Heinze, A., Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze, umgearbeitet von H. Heinze. 5. Aufl. Leipzig, Engelmann (findet CO. 612 grofse Anerkennung).

Heinze, P. und Goette, R., Deutsche Poetik. Dresden-Striesen, Heinze. — 34.

Heinze und Schroeder, Neues deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. 1. Teil für Sexta. Minden, Köhler. — 22.

Heinzelmann, Goethes Iphigenie. Vortrag. (Dem Verf. ist es nach ZG. 161 wohlgelungen, den religiösen Grundgedanken und sittlichen Kern herauszuheben; nur sei es nicht richtig, wenn er behaupte, das Stück sei christlich-protestantisch bis auf die Knochen.) Erfurt, Neumann.

Henkel, H., Goethe und die Bibel. Leipzig, Biedermann (zeigt nach SwS. 168 rühmlichen Fleifs und ist gut).

Henrici, E., Hartmann von Aue. Iwein. Halle, Waisenhaus (den Text enthaltend, ist nach ZöG. 530 sorgfältig vorbereitet).

Hentschel, C., Lehrplan für den deutschen Unterricht in den unteren und mittleren Klassen eines sächsischen Realgymnasiums. Zugleich Ergänzungsheft zum 6. Jahrgange der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Leipzig, Teubner. — 5. 10. 33. 47.

Herbst, W., Hilfsbuch für deutsche Litteraturgeschichte. 5. Aufl. Gotha, F. A. Perthes (der Hauptgrundsatz des Buches wird Gm. 93 anerkannt).

Hertel, Über den Wert mundartlicher Untersuchungen. = Pg. Gym. zu Greiz (wendet sich vorwiegend der praktischen Seite zu und will die Erforschung der Mundarten für die lebendige Sprache nutzbar machen).

Herzog, H., Goethe, Grenzen der Menschheit. = ZöG. 1068 ff. (enthält eine Darlegung des Verhältnisses Goethes zur Gottheit, welches man auch aus „Prometheus“ und „Das Göttliche“ entnehmen könne. Das Gedicht stamme aus dem Jahre 1784 oder 1785, wie sich aus einem Briefe an Frau von Stein ergebe).

Heuser, J., Warum ist Schiller populärer als Goethe? = Pg. Realschule in der Hedwigstrafse in Kassel (beantwortet die gestellte Frage unter interessanter psychologischer Bezugnahme auf einige der wichtigeren Werke des ersteren Dichters).

Heussler, A., Kurzer Abrifs der deutschen Sprachlehre. Basel, Schwabe. — 15.

Heufsner, F., Freytags Ingo und Ingraban im Unterrichte der Prima. Abteilung I. = Pg. Wilhelms-Gymnas. in Kassel. (Verf. zeigt in seiner ausführlichen Abhandlung, wie man das vortreffliche Werk G. Freytags, welches eigentlich jeder Primaner kennen müfste, für die Schule recht verwerten kann. Weshalb schreibt er nur den Namen Freytag nicht richtig?)

Heuwes, J., Prinz Friedrich von Homburg, von H. v. Kleist. Paderborn, Schöningh. — 27.

Heuwes, J., Zur Methodik des deutschen Unterrichts. = Gm. 493 f. — 26. 33.
Heyse, J. Chr. A., Allgemeines verdeutschendes und erklärendes Fremdwörterbuch mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung der Wörter nebst genauer Angabe ihrer Abstammung und Bildung. 17. Auflage. Unter Berücksichtigung der amtlichen Erlasse über Verdeutschung der Fremdwörter von O. Lyon. Hannover, Hahn. — 46.
Hildebrand, R., Gesammelte Aufsätze und Vorträge. Leipzig, Teubner. — 9.
— — Zur Logik des Sprachgeistes. = Zeitschr. f. deutschen Unterricht 18.
Hildebrandt-Strehlen, Parzival und die Wunder des h. Gral, der reiferen Jugend erzählt. Leipzig, Spamer (der Stoff ist nach ZR. 52 übersichtlich geordnet, das Buch wird für Bibliotheken empfohlen).
Hillebrand, F., Die neueren Theorieen der kategorischen Schlüsse. Eine logische Untersuchung. Wien, Hölder. — 51.
Höfler, A., Grundlehren der Logik. Leipzig, Freytag. — 51.
Hoffmann, Abrifs der Logik. Halle, Mühlmann. — 51.
Hoffmann, F., Fünfzig Themata zu deutschen Aufsätzen für die obersten Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig, Teubner. — 48.
Holdermann, K., Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. 2. u. 3. Schuljahr. Leipzig, Freytag. — 25.
Hopf und Paulsiek, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Abteilung für Obersekunda, bearbeitet von E. Henrici, Abteilung für Prima, bearbeitet von R. Fofs. Berlin, Mittler & Sohn. — 26.
Hoppe, A., Beiträge zur Beantwortung der Frage: Wie sind die Schüler der Untersekunda zur Aufsatzbildung anzuleiten? = Pg. des Marienstifts-Gym. Stettin. — 44.
Hubatsch, O., Homers Odyssee. Bielefeld. Velhagen & Klasing (ist nach CO. 756 wegen der geschmackvollen Form zu empfehlen).
Hüffer, H., Annette von Droste-Hülshoff und ihre Werke. Gotha, F. A. Perthes (ist nach Gm. 61 eine grundlegende Darstellung).
Ils, J., Lese- und Aufsatzbuch für ländliche Fortbildungsschulen (weibliche und männliche Sonntagsschulen, Abendschulen, landwirtschaftliche Schulen). Schw. Gmünd, Roth. — 48.
Irmscher, E., Vergils Aeneide. Buch II, in freien Stanzen übersetzt. = Pg. der Zeidlerschen Realschule in Dresden (die Übersetzung liest sich glatt).
Jerusalem, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien, Pichler. — 51.
Jonas, R., Grundzüge der philosophischen Propädeutik. 5. Aufl. Berlin. Gaertner. — 51.
— — Musterstücke deutscher Prosa. 2. Aufl. Berlin, Gaertner. — 26.
Kaerger, K., In tyrannunculos! Streitschrift zur Verteidigung der deutschen Sprachfreiheit. Berlin. Gergonne. — 45.
Kappes, K., Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Stilistik. Leipzig. Teubner (ist nach PA. 307 sehr brauchbar, s. auch CO. 91).
Karpeles, G., Allgemeine Geschichte der Litteratur von ihren Anfängen bis auf die Gegenwart. Berlin, Grote (ist nach CO. 437 bei vornehmer, geschmackvoller Ausstattung sehr reichhaltig).
Kehrein, J., Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden für Gymnasien, Seminarien, Realschulen, neu bearbeitet von V. Kehrein. 8. Aufl. Paderborn, Schöningh (nach BbG. 418 wird Schilderung und Beschreibung hier durcheinander geworfen; viele Aufgaben entbehren eines klaren Einteilungsgrundes).
Keller, H., Die Behandlung des Nibelungenliedes im Unterricht der höheren Schulen. = Pg. Rgym. in Charlottenburg (sucht den für die Schüler wichtigen Bildungsgehalt des Heldengedichts darzulegen).
Kern, F., Torquato Tasso. Schulausgabe. Berlin, Nicolai (der Beurteiler CO. 61[illegible] wünscht die Anmerkungen nicht am Schlufs).
Klaucke, P., Zur Erläuterung deutscher Dramen. Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes; Götz und Egmont (nach BhS. 180 ist die Sprache nicht immer klar. Einen Nutzen werde man nur nach genauester Auswahl und Prüfung haben).
Kluge, F., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 5. Aufl. Strafsburg. Trübner. — 17.

Knapp, Th., Lessings Minna von Barnhelm in neuer Beleuchtung. = KW. 483 ff. Buchholz (Pg. Gym. Rössel) weise einige Ungeheuerlichkeiten nach (so die Versetzung des Ringes, dafs Tellheim Minna ohne Nachricht lasse usw.).

Knilling, R., Einführung in die stilistische Entwickelungslehre. München, Kellerer (enthält nach ZG. 489 eine Anpreisung der Stilistik von Schiefsl. Die stilistischen Zwecke werden so klassifiziert: 1. Blofse Sachgemäfsheit; 2. Abzielen auf einen praktischen Erfolg; 3. Darstellung wissenschaftlicher Wahrheiten oder sittlicher Ideale; 4. künstlerische Darstellung. Nach diesen Zwecken lasse sich jedes Thema behandeln; die Anwendung eines jeden derselben ergebe eine neue Disposition).

Koch, K., Kleine Beiträge zur deutschen Sprachgeschichte und zum deutschen Unterricht. = Pg. Nicolaigym. in Leipzig (enthält 6 Abhandlungen des kürzlich verewigten Verf., die bereits an anderen Stellen erschienen waren. 1. Die Berücksichtigung der Mundart in der niederdeutschen Volksschule. 2. Die Lippische Mundart. 3. Ein Wort über die gegenwärtigen Sprachverhältnisse in den niederdeutschen Binnenländern. 4. Zum deutschen Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen. 5. Warum? 6. Ein Kapitel über das Lügen. S. Zeitschrift für den deutschen Unterricht S. 368).

Koenig, R., Deutsche Litteraturgeschichte. 23. Aufl. 2 Bände. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 36.

Koennecke, Bilderatlas zur deutschen Litteraturgeschichte. Marburg, Elwert (ist nach BhS. 161 eine Zierde für deutsche Hausbüchereien, dient aber auch zur Vertiefung).

Kogler, P., Die Dehnungsfrage in unserer Rechtschreibung. = Pg. Collegium Borromäum zu Salzburg. — 17.

Krämer, J. B., Musteraufsätze und Übungsstoffe für den Unterricht im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck. 2. Teil. Weinheim, Ackermann (ist nach BbG. 55 für Mittelklassen von Volksschulen bestimmt; eine Konzentration des Unterrichts werde durch die Auswahl erreicht. Vergl. auch Msch. 429).

Kreyenberg, G., Th. Körner. Ein Lebens- und Charakterbild. Dresden, Ehlermann (ist nach SwS. 20 für Schülerbibliotheken ganz besonders zu empfehlen).

Kritisch-Exegetisches zu Schiller und Goethe. = NJ. 566 ff. 606 ff. Jhrg. 1892; S. 104 und 159 ff. (enthält Erläuterungen einer ganzen Anzahl Schillerscher und Goethescher Stellen. Die Studien sind sehr anregend und interessant).

Kromann, Kurzgefafste Logik und Psychologie, übersetzt von **Bendixen**. Leipzig, Reisland. — 51.

Krüger, C. A., Geschichte der deutschen Litteratur in Einzelbildern. Mit 52 Abbildungen. Danzig, Axt. — 34.

Krumbach, C. J., Deutsche Aufsätze für die unteren Klassen höherer Lehranstalten sowie für Volks- Bürger- und Mittelschulen. III. Bändchen: Briefe. Leipzig, Teubner. Über Teil I und II vergl. BbG. 418. Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht S. 294. — 48.

Kuenen, E. und **Evers**, M., Die deutschen Klassiker erläutert und gewürdigt. Bändchen 8: Schillers Wallenstein. 2. Teil von M. **Evers**. Leipzig, Bredt. Vergl. auch ZG. 482. Msch. 426. BbG. 581. Zeitschr. f. lateinlose Schulen 94. — 27.

Kürschner, Deutsche Nationallitteratur. Band 139 und 158: Die Nibelungen von **Piper** (CO. 689). Band 141, 146, 152: Theodor Körner von **Stern** (CO. 690). Band 134: Brants Narrenschiff (CO. 224). Band 118: Die Schauspiele der englischen Komödianten (CO. 223). (Sämtlich sehr empfohlen. Vergl. auch CO. 499 (Band 161), 500 (Band 163), 501 (Band 157), 564 (Band 170), 614 (Band 176).) Stuttgart, Union.

Kurz, Zu viel s in unseren Hauptwörtern. = BbR. 186. — 12.

Kutzner, A., Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze. 2. Aufl., von **Lyon**. Leipzig, Teubner (wird ZlS. 351 als ganz brauchbar empfohlen).

Landmann, K., Deutsche Liebe und deutsche Treue in Freytags Ahnen. = Zeitschr. f. deutschen Unterricht S. 81 ff., 145 ff. (ein auch für den Unterricht gut zu verwertender Beitrag).

Matzinger, Dr. Sebastian, Des hl. Thascius Caecilius Cyprianus Traktat de bono pudicitiae. Nürnberg. Gedruckt bei Sebald. — 20.
Mayer, Ord. Lehrer Dr Emil, Über die christliche Moral in ihrem Verhältnis zum (staatlichen) Recht. = Pg. No. 56. — 20.
Meyer, Prof. Dr., Das Kirchenlied, eine ästhetische Untersuchung. = Pg. No. 579. — 32.
Niemann, Gym.-Oberl. Rud., Das Evangelium Johannis in Auswahl, für die oberste Klasse höherer Schulen ausgelegt. Berlin, Reuther. — 23.
Raack, Lehrer G., Epistelbüchlein. Die Episteln des Schuljahrs zum Gebrauch für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. Dresden, Kühtmann. — 27.
Ramsauer, Pastor Dan., s. Caspari.
Reukauf, Rektor Dr. W., Der Lehrplan des evang. Religionsunterrichts an höheren Schulen, vom Standpunkt der wissenschaftlichen Pädagogik aus begründet. Langensalza, Beyer & Söhne. — 6.
Richter, evangelischer Feldpropst der Armee D. th., M., Leitfaden für den Konfirmandenunterricht. 4. Aufl. Breslau, Dülfer. — 17.
Rohden, Pastor Dr. v., Der erste Artikel. ein katechetischer Entwurf. = Zeitschrift für den evang. Religionsunterricht III. 1. S. 57—83. — 13.
Schleusner, Archid. Georg, D. Mart. Luthers Dichtungen in gebundener Rede. Wittenberg, Wunschmann. — 32.
Schnedermann, Pfarrer Dr. Franz, Die christliche Sittenlehre Skizzen und Lehrgänge für den Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen. Leipzig, Hinrichs. — 19.
Sommer, Lic. theol., Pfarrer J. L., Die evangelischen Perikopen des Kirchenjahres, exegetisch und homiletisch behandelt. 3. verb. Auflage. Erlangen und Leipzig, Deichert. — 28.
Stöwer, Dr. Rud., Leitfaden für den evangel. Religionsunterricht an höheren Schulen mit 6jähr. Kursus. Berlin, Weidmann. — 9.
Taube, D. th., Gen.-Superint. der Provinz Westpreufsen. Praktische Auslegung der Psalmen, zur Anregung und Förderung der Schrifterkenntnis den Hirten wie der Herde Christi dargeboten. 4. Aufl. Berlin, Gaertner. — 26.
Teitge, Zur Vorbereitung auf den Katechismusunterricht. I. Teil. 1. u. 2. Hauptstück. Gütersloh, Bertelsmann. — 15.
Walther, Prof. u. Direktor E., und Karow, Musikd. H., Evangel. Gesangbuch für höhere Schulen. Potsdam, Stein. — 32.
Wegener, Kadettenpfarrer T., Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Mittler & Sohn. — 7.
Wohlfahrt, Divisionspfarrer B., Die Apostelgeschichte, mit einer Karte. 5. Teil vom Novum Testamentum graece. für den Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. Zelle. Leipzig. Teubner. — 24.
Zange, Direktor Dr., Lehrplan für den evangel. Religionsunterricht. 4, für Untertertia. = Pg. No. 258. — 4.
Zelle, Prof. Dr. F., Novum Testamentum graece. s. Wohlfahrt.
— — Das Leben des Apostels Paulus, für den Schulgebrauch tabellarisch dargestellt. Leipzig, Teubner. — 27.
Zuck, Otto, Bibellesen im Anschlufs an biblische Geschichte und Katechismus. 2 Teile. 2. Aufl. Dresden, Kühtmann. — 27.
— — Die Evangelien des Kirchenjahres. Eine Handreichung zur Gewinnung ethisch-religiöser Gedanken aus den Evangelien. 2 Teile. Ebenda. — 27.

IV. Katholische Religionslehre.

Altarssakrament, über das heilige; die drei ersten Fragen des Katechismus. = Katech. Monatsschr. 1893 No. 2. — 12.
Ausdruck, der sprachliche im Katechismus. = Katech. Monatsschr. 1893 No. 7. — 9.
Baum, der als Gleichnisbild in der hl. Schrift. = Katechet. Monatsschr. 1893 No. 1 u. 2. — 15.
Bayer, Dr. J., Der hl. Bruno von Würzburg als Katechet. Würzburg, Göbel 1893. — 3.

Braunsberger, S. J. Otto, Entstehung und erste Entwickelung der Katechismen des sel. P. Canisius. Freiburg, Herder 1893. — 2.
Businger, L. C., Das unblutige Opfer des neuen Bundes. 2. Auflage. Fulda, Aktiendruckerei 1893. — 7.
Camenzied, O. Cap. A., Theophor. Regensburg, Pustet 1893. — 20.
C. H., Antworten der Natur auf die Fragen: Woher die Welt? Woher das Leben? Tier und Mensch; Seele. 2. Auflage. Graz, Moser 1893. — 6.
Cramer, Pfarrer, Ein wichtiger Punkt f. d. Erstkommunionunterricht. — 13.
Deharbe-Wittenbrink, S. J. Ferd., Religionsgeschichte. 4. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 16.
Dofs, S. J. Adolf von, Gedanken und Ratschläge für gebildete Jünglinge. 8. Aufl. Freiburg, Herder 1893. — 19.
Dreher, Dr. Th. K., Elementarkatechesen. 1. Teil. Die zwölf Artikel des apostolischen Glaubensbekenntnisses. 2. Aufl. Freiburg, Herder. — 13.
— — Lehrbuch der kath. Religion für Obergymnasien. 2. Teil. Die kath. Glaubenslehre. 6. Aufl. München, Oldenbourg. — 4.
— — Leitfaden der kath. Religionslehre für höhere Lehranstalten. I. Die Glaubenslehre. III. Die hl. Sakramente. IV. Das Kirchenjahr. 3. Aufl. Freiburg, Herder 1893. — 5.
Enders, s. Sündenbekenntnis.
Erdmann, Dr., Erklärung der bibl. Geschichte für Schule und Haus. 1. Bd. Altes Testament. 2. Aufl. Münster, Aschendorff. — 15.
Ernesti, C., Über die religiösen bildlichen Darstellungen. = Katechet. Monatsschrift 1893 No. 6 u. 7. — 3.
Ewers, J., Zur ersten heil. Kommunion der Kinder. = Pastor bonus S. 105 ff. — 12.
Falk, F., Der Unterricht des Volkes in den katech. Hauptstücken am Ende des Mittelalters. = Hist. pol. Blätter. Bd. 108 S. 53 ff., Bd. 109 S. 81 u. 721 ff. — 2.
— — Klarheit im katechetischen Unterricht. = Pastor bonus S. 373. — 10.
Gebote, für die Behandlung der, einige Gesichtspunkte. = Katechet. Monatsschr. No. 8, 9, 10. — 10.
Glattfelter, Dr. A., Lehrbuch der kath. Religion. 2. Aufl. Lehre von den Geboten. Düsseldorf, Schwann. — 6.
Handbibliothek, katechetische. Kempten, Kösel 1892, 1893. — 14.
König, Dr. A., Religionshandbuch für Mittelklassen höherer Schulen. 6. Aufl. Freiburg, Herder 1893. — 5.
— — Die Geschichte der christlichen Kirche. 6. Aufl. Freiburg, Herder. — 16.
Lehrbuch der kath. Religion für Gymnasien. 3. Aufl. München, Oldenbourg. — 4.
Lüdtke, Dr. Cl., Die Erklärung des hl. Mefsopfers für Studierende. 2. Aufl. Danzig, Bönig. — 7.
Nutzanwendung, die, in der katechet. Unterweisung. = Katechet. Monatsschr. 1893 No. 475. — 11.
Regenbogen, der, als Gleichnisbild in der hl. Schrift. = Katechet. Monatsschr. 1893 No. 6. — 15.
Reifs, M., Über den Urzustand des Menschen, den Sündenfall und die Sündenstrafe. = Pastor bonus S. 114 ff. — 13.
Schiffels, J., Theoretisch-praktisches Handbuch für den liturgischen Unterricht. Paderborn, Schöningh. — 17.
Schmidt, Dr. J., Erklärung des mittleren Deharbeschen Katechismus. 8. Aufl. 3 Bde. Freiburg, Herder. — 14.
Schmitz, s. Sündenbekenntnis.
Schöberl, Fr. H., Über das Verhältnis des Katecheten zum Katechismus. = Katholik I S. 218 ff. — 7.
— — Über die Einteilung des Katechismus. = Katholik II S. 255 ff. — 8.
Sündenbekenntnis, das geschriebene = Pastor bonus S. 15 ff. — 11.
— — des geschriebenen Zulässigkeit. = Pastor bonus S. 169 ff. — 12.
Tradition, Lehre von der, im katechet. Unterr. = Katechet. Monatsschr. 1893 No. 3, 4, 6. — 9.
Treppner, M., Religiös-Pädagogische Vorträge. Würzburg, Göbel 1893. — 18.
Walter, Dr. A. F., Der kath. Religionsunterricht an den humanistischen Gymnasien. Regensburg, Pustet. — 1.
Wittenbrink, S. J. F., Deharbes kürzeres Handbuch. 5. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 14.

V. Deutsch.

Adler, V., Orthographie und Grammatik in ihrer methodischen Behandlung nach den Grundsätzen Herbart-Zillers dargestellt. = Sammlung pädagogischer Vorträge herausgegeben von W. Meyer-Markau. Bielefeld. Helmich. — 9. 12.

Ahlheim, A., Zur Stoffauswahl in OII. = LL. Heft 31. S. 66 ff. (empfiehlt im Deutschen: Nibelungenlied. Walther, Hermann und Dorothea. Hauptsache sei rasches Einlesen. Für Walther seien die Gesichtspunkte: 1. Natur und Frauenminne. 2. Herrenminne. 3. Gottesminne).

Altmüller, H., Deutsche Klassiker und Romantiker. Aufsätze. Kassel. Hühn. — 36.

Bachmann, A., Mittelhochdeutsches Lesebuch mit Grammatik und Wörterbuch. Zürich, Höhr & Fäsi. — 32.

Baechtold, Geschichte der deutschen Litteratur in der Schweiz. 8. Lieferung. Frauenfeld, Huber, (enthaltend Bodmer, Breitinger, Sulzer, Gefsner; ist nach CO. 613 verdienstvoll).

Bahnsch, F., Deutsche Musteraufsätze für die Prima. = Pg. Gym. in Danzig (enthält 7 Aufsätze, welche teils der Lektüre entnommen sind, teils freie Aufgaben behandeln. Sie sind Lehrern und Schülern zu empfehlen).

Baltha, L., Schillers Jungfrau von Orleans. Eine Kritik im Lichte der Gegenwart. Freienwalde, Draeseke.

Bardey, E., Praktisches Lehrbuch der deutschen Sprache. Leipzig, Teubner. — 14.

Bartels, A., Friedrich Gefsler. Sein Leben und seine Werke. Vortrag. Lahr, Schauenburg. — 37.

Basedow, F., Germanien. Zweitausend Jahre vaterländischer Geschichte in deutscher Dichtung. Berlin, Meidinger (ist nach BbG. 634 sozusagen eine deutsche Geschichte in Gedichten und sehr anzuerkennen).

Bauder, W., Einige dringende Wünsche an die Herausgeber von Lesebüchern für höhere Schulen. = PW. 69 f. — 21.

Bauer-Duden, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik. München. Beck. — 14.

Bayberger und Förderreuther. Übungen und Aufgaben zur deutschen Sprachlehre für Mittelschulen. Passau, Abt. — 14.

Beck, F., Lehrbuch der Poetik. München. Merhoft (ist nach BbG. 52 für die Schule nicht zu brauchen, weil in derselben dafür kein Raum ist; sonst zu empfehlen).

Bellermann, Imelmann, Jonas, F. und Suphan, Deutsches Lesebuch. Berlin. Weidmann. — 25.

— — Abrifs der deutschen Grammatik. Berlin, Weidmann. — 13.

Bellermann, L., Schillers Dramen. 2 Bände. Berlin, Weidmann (wird ZG. 555 als ganz vortrefflich gerühmt; fraglich sei es, ob in Wallensteins Lager die Verse durchweg 4 Hebungen haben. Vergl. auch das sehr anerkennende Urteil SwS. 125. Nach PA. 638 hat es seit Hoffmeister nichts Gediegneres über Schiller gegeben. Bisweilen sei Verf. vielleicht zu begeistert).

Bergreihen, Ein Liederbuch des 16. Jahrhunderts, herausgegeben von I. Meier. = Neudrucke deutscher Litteraturwerke des 16. u. 17. Jahrhunderts. Halle, Niemeyer. — 28.

Besser, J., Vorschläge zur Reform der Orthographie. Braunschweig. Bruhn. — 18.

Bettingen, F., Wesen und Entwickelung des komischen Dramas. Berlin. Weidmann (ist nach PA. 573 nicht für die Schule, aber wohl für den Lehrer; das Buch enthalte sehr fruchtbare Gedanken und habe anregende Kraft. S. auch ZR. 545). — 30.

Bezek, V., Die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand auf der Unterstufe slovenisch-utraquistischer Gymnasien. = ZöG. Jahrg. 43, S. 76. — 8.

Bibliothek der Gesamtlitteratur, Heft 84: Hartmann von der Aue, der arme Heinrich, neuhochdeutsch von Th. Ebner; 289: Meier Helmbrecht von Werner dem Gärtner, übersetzt von L. Fulda; 330/31: Klopstocks Oden und Epigramme in Auswahl von R. Grosse; 531—539: Des Knaben Wunderhorn; alte deutsche Lieder gesammelt von L. A. v. Arnim und

Cl. **Brentano**; 622: Der Froschmäusekrieg, übertragen von P. **Mitzschke**. Halle, Hendel. — 28.

Bindel, K., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für III. Leipzig. Teubner (giebt nach BbG. 112 manche nützliche Anregung).

Bintz, I., Ausgewählte Gedichte geschichtlichen Inhaltes. Leipzig, Teubner. — 24.

— — Der Einflufs der ars poëtica des Horaz auf die deutsche Litteratur des 18. Jahrhunders. = Pg. Wilhelms-Gym. in Hamburg (enthält eine nicht ganz vollendete Arbeit des verdienstvollen, leider bereits verstorbenen Forschers, in welcher in interessanter Weise die Beziehungen aufgedeckt werden, welche zwischen dem Horazischen Gedicht und der Litteratur des vorigen Jahrh. bestanden).

Blasendorff, C., Das Fremdwörterunwesen und die Pflichten der höheren Schule im Kampfe gegen dasselbe. = Deutsche Zeit- und Streitfragen, Neue Folge, 1. Jahrg. Heft 4; und Verdeutschungswörterbuch für Schule und Haus (werden BhS. 145 sehr empfohlen).

Böhme, L. K., Schillerstudien, 2. Teil. = Pg. Gym. Albertinum in Freiberg (handelt namentlich über Schillers Kunstanschauungen).

Böhme, W., Ein Stiefkind im Lehrplane des Deutschen = LL. Heft 32, S. 25 ff. — 31.

— — Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtkunst. Goethe, Götz; Kleist, Prinz von Homburg. Berlin. Weidmann (werden für die häusliche Vorbereitung der Schüler empfohlen CO. 225; vergl. auch ZR. 543, wo Minna von Barnhelm und Tell empfohlen werden).

Boesser E. und **Lindner**, F., Vaterländisches Lesebuch für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Mittler & Sohn. — 24.

Böttcher, C., Ausgewählte deutsche Dichtungen zum Auswendiglernen und Vortragen. Leipzig. Teubner. — 24.

Bötticher, G. und **Kinzel**, K., Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten IV, das 17. und 18. Jahrhundert 1. Die Litteratur des siebzehnten Jahrhunderts. Halle, Waisenhaus. Zu vergleichen auch ZG. 484. 485, SwS. 19, ZöG. 897, CO. 501 u. 502, PA. 247. — 26.

— — Denkmäler der älteren deutschen Litteratur. 1. Die deutsche Heldensage. 3. Das Nibelungenlied. Halle, Waisenhaus. Vergl. auch CO. 228. — 32.

Boll, H., Über bedenkliche Erscheinungen in der deutschen Sprache der Gegenwart. = Pg. Pgym. Brühl (wird BhS. 145 sehr empfohlen).

Bräutigam, A., Abrifs der deutschen Sprachlehre. 4. Aufl. Besorgt von **Knauth**. Nauen, Harschan. — 14.

Brahm, O., Heinrich von Kleist. Berlin, Fontane. — 37.

Brandes, E., Beiträge zu Uhland. = Pg. Gym. Marienburg (bietet einen willkommenen Beitrag zum Verständnis dieses Dichters, der um so zeitgemäfser ist, weil die neuen Lehrpläne die Beschäftigung mit den neueren Dichtern mehr in den Vordergrund gestellt haben).

Braune, W., Althochdeutsche Grammatik. Halle, Niemeyer (ist nach ZR. 94 ein ganz vortreffliches Werk).

Brauns, E., Briefwechsel mit den Brüdern Grimm und Joseph v. Lafsberg, herausgeg. von **Ehrwald**. Gotha, F. A. Perthes (wird ZöG. 1004 empfohlen; es überwiege darin das Persönliche).

Brendl, A., Grammatik der deutschen Sprache für untere Mittelschulklassen; Übungsbuch der deutschen Sprache für Unter- und Mittelschulklassen. Pilsen, Maasch. — 14.

Brenner, O., Mittelhochdeutsche Grammatik. München, Lindauer (wird BbG. 580 empfohlen).

Buchner, W., Der Cid, von J. G. Herder. Schulausgabe. Essen, Baedeker. — 27.

Büsch, Th., Zur deutschen Rechtschreibung. = Pg. Pgym. Malmedy. — 17.

Büttner, E., Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Berlin, Weidmann. — 18.

Burghauser, G., Indogermanische Präsensbildung im Germanischen. Leipzig, Freytag. — 17.

Byron. Der Gefangene von Chillon, übersetzt von J. G. **Haymann**. St. Gallen, Busch & Co. — 29.

Chevalier, L., Kunsthistorische Bemerkungen zu Lessings Laokoon. = Msch. 55 (mehrere der Lessingschen Regeln gelten nicht mehr; man müsse den Schülern durch eingehende Besprechungen die Lessingschen Gedanken nahe führen).
Cholevius, L., Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen über Themata für die beiden ersten Klassen höherer Lehranstalten. Erstes Bändchen. 10. Aufl. Zweites Bändchen. 8. Aufl. Leipzig, Teubner. — 48.
Cosack, W., Lessings Laokoon. Berlin, Haude & Spener (bietet nach ZG. 433 eine bequeme Lektüre; nach BbG. 107 ist das Buch mit Recht weit verbreitet, doch behandle Verf. Herder mit ungerechtfertigter Bitterkeit; ZöG. 1085 hat in Ausdruck und Darstellung einzelnes auszusetzen, spricht sich jedoch im ganzen auch empfehlend aus).
— — Materialien zu Lessings Hamburgischer Dramaturgie. Paderborn, Schöningh (wird ZG. 368 sehr anerkannt; sie behandeln namentlich auch Lessings Sprache. Es finden sich nur einzelne Versehen kleinerer Art. Auch ZöG. 433 erklärt das Buch für praktisch und nützlich, nur vermisse man darin eine Einschränkung. Vergl. auch CO. 616).
Cremer, W., Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann. Der gegenwärtige Stand des Kampfes für die Reinheit der deutschen Sprache. Hannover-Linden, Manz & Lange. — 46.
Dadelsen, v., Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Teil I für VI. Strafsburg, Schmidt. — 25.
Daniel, K., Systematisches Lehrbuch der deutschen Rechtschreibung für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Braunschweig, Salle. — 18.
Debbe, C. W., Grundrifs der deutschen Litteraturgeschichte. Bremen, Heinsius. (Von besonderem Interesse daran sind nach ZlS. 123 die angeführten Urteile von Dichtern und Denkern über ihre Kollegen.)
Dehnicke, O., Goethe und die Fremdwörter. = Pg. Johanneum in Lüneburg (behandelt Goethes Bedeutung für die Sprachreinigung).
Deinhardt, I. H., Beiträge zur Dispositionslehre. 4. Aufl. Berlin, Gaertner (ist nach BbG. 110 für jeden, dem eine systematische Behandlung des deutschen Aufsatzes am Herzen liegt, unentbehrlich).
Deml, F., Goethe und das Volkslied. Vortrag (ist nach Msch. 377 eine sehr interessante, auf die Quellen genau eingehende Untersuchung. Wahrheit und Aufrichtigkeit sind die Haupteigenschaften von Goethes Poesie. Dem Volkslied hat er die geheimnisvolle Beziehung zwischen Inhalt und Form abgelauscht. Er ist der Wiederbegründer des deutschen Liedes).
Deubner, F., Quelques remarques sur „Werther“ de Goethe et „Ultime Lettere di Jacopo Ortis“ de Foscolo. = Pg. Rsch. Wiesbaden (zieht eine Vergleichung zwischen den beiden Romanen).
Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an dem Königl. Rgym. zu Döbeln. 4. Teil. I. Abteilung. Unter-Tertia. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 23.
Deutsche Litteraturdenkmale des 18. und 19. Jahrh. von B. Seuffert. Stuttgart, Göschen. 29. 30: Briefe über Merkwürdigkeiten der Litteratur. 31: Über die bildende Nachahmung des Schönen von Moritz. 32: Julius von Tarent und Fragmente von Leisewitz. 33—35: sämtliche poetische Werke von Uz (werden ZöG. 232 empfohlen).
Deutsch-österreichische Nationalbibliothek No. 91. 92. Wien, Weichelt (enthält ausgewählte Dichtungen von Lenau. S. ZöG. 1087).
Deutsche Volkslieder in Böhmen, herausgegeben vom deutschen Vereine zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. Redigiert von A. Hruschka und W. Toischer. Prag, Verlag des deutschen Vereins zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse. — 29.
Deutsche Volkslieder. In Niederhessen aus dem Munde des Volkes gesammelt. Herausgegeben von J. Lewalter. III. Heft. Hamburg, Fritzsche. — 29.
Dickens, Ch., Sämtliche Werke. Oliver Twist von K. Kolb. (Dieser Anfang einer neuen Dickens-Ausgabe ist nach CO. 617 ein glücklicher Griff. Das Lesen des Buches bereite den Genufs des Originals.) Berlin, Zieger.
Direktoren Versammlung. 5. Sächsische. 1886: Über den Unterricht in der deutschen Grammatik. — 19.

Dittmer, C. und Messer, C., Übungsaufgaben für den deutschen Sprachunterricht in den Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. Hamburg, Meifsner. — 13.

Dörwald, Goethes Lyrik in Prima. = Gm. 197 ff. — 26.

Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2. Teil. 2. Aufl. (wird BbG. 417 günstig beurteilt).

— — Orthographisches Übungsbuch. Paderborn, Schöningh. — 18.

Drbal, M., Lehrbuch der empirischen Psychologie. Zum Unterricht für höhere Lehranstalten sowie zur Selbstbelehrung. 5. Aufl. Herausg. von C. S. Cornelius und O. Flügel. Wien, Braumüller. — 51.

Düntzer, H., Erläuterungen zu den deutschen Klassikern. Leipzig, Wartig (werden in ihrem Werte und in ihrer Gründlichkeit Msch. 426 sehr anerkannt).

Dunger, H., Wörterbuch von Verdeutschungen entbehrlicher Fremdwörter mit besonderer Berücksichtigung der von dem Grofsen Generalstabe, im Postwesen und in der Reichsgesetzgebung angenommenen Verdeutschungen. Mit einer einleitenden Abhandlung über Fremdwörter und Sprachreinigung. Leipzig, Teubner. — 46.

Eberhardt, Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache. 14. Aufl. von Lyon (bietet nach Gm. 96 bei grofser Klarheit recht passende Beispiele. Ebenso zustimmend urteilen BhS. 145).

Ein Wort über Aufsätze. = NB. Jahrg. III, S. 50. — 41.

Ellinger, G., Kirchenlied und Volkslied. Geistliche und weltliche Lyrik des 17. u. 18. Jahrhunderts bis auf Klopstock. Stuttgart, Göschen. — 27.

Elsenhans, Th., Pchychologie und Logik. Ebd. — 51.

Engelien, A., Die deutsche Wortbildung methodisch dargestellt. Berlin, W. Schultze. — 13.

— — Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. 4. Aufl. Ebd. — 16.

Erbe, K., Randbemerkungen zu Wustmanns „Allerhand Sprachdummheiten." Stuttgart, Bonz (bringt nach KW. 180 manche Berichtigung und beruht auf gründlicher Kenntnis).

Erfurth, P., und Lindner, H., Deutsche Litteraturkunde. Potsdam, Stein (enthält nach Gm. 94 eine ziemlich geschickte Auswahl; ebenso günstig lautet ein Urteil CO. 226).

Erläuterungen zu deutschen Klassikern (beurteilt ZöG. 1091). Leipzig, Wartig. — 30.

Ernst und Tews, Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen. Leipzig, Klinkhardt. — 25.

Faulde, A., Beiträge zur deutschen Grammatik und deutschen Lektüre. Zum Teil im Anschlufs an Wustmanns Buch „Allerhand Sprachdummheiten". Neifse, Graveur. — 12.

— — Die Kernschen Reformvorschläge und ihre Bedeutung für den deutschen grammatischen Unterricht. Neifse, Graveur. — 11.

Faustbuch, das, des christlich Meynenden. nach dem Druck von 1725 von S. Szamatólski. Stuttgart, Göschen (bezeichnet ZöG. 530 als ein aufschlufsreiches Heft).

Fitschen, D., Aufsatzstoffe für die Mittel- und Oberstufe mehrklassiger Volksschulen und die entsprechenden Klassen der Mittelschulen. II. Heft. Beschreibungen. Hannover-Linden, Manz & Lange (s. Msch. 429).

Flaischlen, C., Graphische Litteraturtafel. Stuttgart, Göschen (ist nach Gm. 125 eigenartig belehrend).

Franke, F., Etwas vom Lesen und Lesebuch in der Volksschule. = Pädag. Studien 1527.

Franke, K., Reinheit und Reichtum der deutschen Schriftsprache gefördert durch die Mundarten. Leipzig. Teubner. — 45.

Franz, R., Gesichtspunkte und Materialien zur Behandlung von Schillers Demetrius in Prima. = Pg. Rgym. zu Halberstadt (schliefst nach einer eingehenden Darlegung mit einer Darstellung des Aufbaus des Stückes).

Freund, L., Die Treue im Spiegel der Spruchweisheit. 1. Deutsche Sprüche und Sprichwörter. Leipzig, Köfsling (bietet nach CO. 562 eine anregende Lektüre. Die Einordnung sei nicht immer gelungen, aber das komme daher, dafs manches Sprichwort mehr als Eine Pointe habe).

Frick, O., Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Für die Oberklassen höherer Lehranstalten. 2. Abteilung, Friedrich Schiller. 3. Abteilung, Lieferung 1—3. Gera, Hofmann. — 27.
Führende Geister Band 3: Ludwig Anzengruber, der Mann, sein Werk, seine Weltanschauung von A. Bettelheim. Dresden, Ehlermann (ist nach ZöG. 55 eine Biographie eines der wärmsten Verehrer, mit liebevoller Hand gezeichnet).
— — Schoenbach, A. E., Walther von der Vogelweide. Ebd. (wird nach BbG. 632 vielfach mit Recht gerühmt. Ungerechtfertigt breit sei das Buch in seinem Beiwerk; es seien viel zu viel Lesefrüchte angebracht. Vergl. auch ZR. 95).
Gaertner, G., Über Friedrichs des Grofsen Schrift: „De la littérature allemande; des défauts qu'on peut lui reprocher; quelles en sont les causes; et par quels moyens on peut les corriger". Berlin 1780. = Pg. Obrsch. zu Breslau (ein bedeutsamer Beitrag zur Litteraturgeschichte des 18. Jahrh. und zur Stellung des grofsen Königs zur deutschen Litteratur).
Geibels Gedichte von M. Nietzky. Stuttgart, Cotta (ist nach KW. 450 eine sehr geschickte Auswahl für die Jugend, aber nicht allein für diese).
Geiger, L., Vorträge und Versuche. Beiträge zur Litteraturgeschichte. Dresden, Ehlermann (ist nach BbG. 578 eine reiche Sammlung, die anziehende Form und künstlerische Abrundung zeigt).
Gelbe. Th., Die Stilarbeiten. Leipzig, Teubner (nach ZlS. 380, ein wahrhaft praktisches Unterrichtsmittel).
— — Diktierstoff. Leipzig, Teubner. — 18.
Gerberding und Beyer, Deutsche Grammatik für Schulen und Fortbildungsanstalten. Berlin, Weidmann. — 14.
Geyer, A., Deutsche Aufsatzstoffe. Hannover, Meyer (ist nach Msch. 429 ganz brauchbar).
Geyer, P., Der deutsche Abiturientenaufsatz an den neunklassigen Mittelschulen. = ZG. 657 ff. — 40.
Gneifse, K., Untersuchungen zu Schillers Aufsätzen: Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen usw. (nach SwS. 167 hat Verf. zuerst alle auf die Tragödie bezüglichen Äufserungen Schillers verwertet).
Goedeke, K., Grundrifs zur Geschichte der deutschen Dichtung aus den Quellen, in Verbindung mit anderen fortgesetzt von E. Goetze. Dresden, Ehlermann (ist nach CO. 353 vollständig und genau).
Goerth, A., Kurzgefafste Geschichte der deutschen Dichtung. Leipzig, Klinkhardt (ist nach BhS. 161 für Schülerinnen geeignet).
Goethe. Faust, 1. Teil, herausgeg. von H. Horak. Wien, Hölder (für den Schulgebrauch sehr empfohlen CO. 223).
Goldscheider, P., Die Erklärung deutscher Schriftwerke. Berlin, Gaertner. — 30.
Goldschmidt. J., Schillers Weltanschauung und die Bibel (mufs nach Gm. 826 als verfehlt bezeichnet werden. In demselben Sinne hatten wir uns bereits früher ausgesprochen).
Golther, W., Nibelungen und Kudrun in Auswahl und mittelhochdeutsche Grammatik mit kurzem Wörterbuch. 2. Aufl. Stuttgart, Göschen. — 31
Greif, M., Ludwig der Bayer oder der Streit von Mühldorf. Vaterländisches Schauspiel in 5 Akten. Stuttgart, Deutsche Verl.-Anstalt (wird BbG. 184 als vortrefflich empfohlen, namentlich auch für Schülerbibliotheken).
Grosse, E., Zur Erklärung von Goethes Gedicht Das Göttliche (und Dauer im Wechsel). = Pg. Wilhelms-Gymnasium in Königsberg i./Pr. (ist ein weiterer höchst schätzbarer Beitrag des wohlbekannten Verfassers zur Erkenntnis Goethescher Lyrik).
— — Schiller, die Künstler. Berlin, Weidmann (ist nach SwS. 167 ein treffliches Hilfsmittel).
Günther. F., Aus dem Sagenschatz der Harzlande. Mit vielen Textbildern von G. Mittag. Hannover-Linden, Manz & Lange (bietet eine grofse Zahl von Geschichten aus dem sagenumwobenen Harze, und zwar aus allen Teilen desselben, in frischer, anregender Darstellung. Den Schlufs bilden genaue Quellenangaben und Anmerkungen, sowie eine Erklärung der in den Sagen vorkommenden bergmännischen Ausdrücke. Die Abbildungen sind

eine willkommene Zierde. Das Buch empfiehlt sich für Lehrer- und Schülerbibliotheken).

Gutmann und Marschall, Grundrifs der deutschen Sprach- und Rechtschreiblehre. München, Oldenbourg. — 15.

Hachez, K., Die Behandlung des Nibelungenliedes in I. = LL. Heft 31 S. 49 ff. (ist ein ganz vortrefflicher Beitrag zur Methode der deutschen Lektüre).

Hahn, W., Chriemhildlied. Eisenach, Bacmeister (CO. 616 urteilt, eine Begeisterung werde eher aus dem Ganzen als aus solchen Bruchstücken kommen).

Halling, A., Friedrich von Schack. Gedichte für Schule und Haus (wird SwS. 169 sehr empfohlen, desgl. CO. 34).

Hanstein, M., Die Alfinge, mit einführendem Worte von F. Dahn. Wolfenbüttel, Zwifsler (ist nach Gm. 826 sehr zu empfehlen).

Hartert, F. K., Schillers Gedichte in Auswahl, gemeinfafslich erläutert. 3. Aufl. Durchgesehen von L. Dieterich. Kassel, Wigand. — 27.

Hartmann, F., Der deutsche Unterricht und die Schulreform. = PA. 187 ff. — 6.

Hartung, J., Das deutsche Lesebuch in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. = ZG. 121 f. — 21.

W. Hauffs Werke, herausgegeben von M. Mendheim. 3 Bände. Leipzig, Bibl. Institut. — 28.

Heinemann, K., Goethes Mutter. Ein Lebensbild nach den Quellen. Leipzig, Seemann. — 37.

Heinze, A., Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze, umgearbeitet von H. Heinze. 5. Aufl. Leipzig, Engelmann (findet CO. 612 grofse Anerkennung).

Heinze, P. und Goette, R., Deutsche Poetik. Dresden-Striesen, Heinze. — 34.

Heinze und Schroeder, Neues deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. 1. Teil für Sexta. Minden, Köhler. — 22.

Heinzelmann, Goethes Iphigenie. Vortrag. (Dem Verf. ist es nach ZG. 161 wohlgelungen, den religiösen Grundgedanken und sittlichen Kern herauszuheben; nur sei es nicht richtig, wenn er behaupte, das Stück sei christlichprotestantisch bis auf die Knochen.) Erfurt, Neumann.

Henkel, H., Goethe und die Bibel. Leipzig, Biedermann (zeigt nach SwS. 168 rühmlichen Fleifs und ist gut).

Henrici, E., Hartmann von Aue. Iwein. Halle, Waisenhaus (den Text enthaltend, ist nach ZöG. 530 sorgfältig vorbereitet).

Hentschel, C., Lehrplan für den deutschen Unterricht in den unteren und mittleren Klassen eines sächsischen Realgymnasiums. Zugleich Ergänzungsheft zum 6. Jahrgange der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Leipzig, Teubner. — 5. 10. 33. 47.

Herbst, W., Hilfsbuch für deutsche Litteraturgeschichte. 5. Aufl. Gotha, F. A. Perthes (der Hauptgrundsatz des Buches wird Gm. 93 anerkannt).

Hertel, Über den Wert mundartlicher Untersuchungen. = Pg. Gym. zu Greiz (wendet sich vorwiegend der praktischen Seite zu und will die Erforschung der Mundarten für die lebendige Sprache nutzbar machen).

Herzog, H., Goethe, Grenzen der Menschheit. = ZöG. 1068 ff. (enthält eine Darlegung des Verhältnisses Goethes zur Gottheit, welches man auch aus „Prometheus“ und „Das Göttliche“ entnehmen könne. Das Gedicht stamme aus dem Jahre 1784 oder 1785, wie sich aus einem Briefe an Frau von Stein ergebe).

Heuser, J., Warum ist Schiller populärer als Goethe? = Pg. Realschule in der Hedwigstrafse in Kassel (beantwortet die gestellte Frage unter interessanter psychologischer Bezugnahme auf einige der wichtigeren Werke des ersteren Dichters).

Heussler, A., Kurzer Abrifs der deutschen Sprachlehre. Basel, Schwabe. — 15.

Heufsner, F., Freytags Ingo und Ingraban im Unterrichte der Prima. Abteilung I. = Pg. Wilhelms-Gymnas. in Kassel. (Verf. zeigt in seiner ausführlichen Abhandlung, wie man das vortreffliche Werk G. Freytags, welches eigentlich jeder Primaner kennen müfste, für die Schule recht verwerten kann. Weshalb schreibt er nur den Namen Freytag nicht richtig?)

Heuwes, J., Prinz Friedrich von Homburg, von H. v. Kleist. Paderborn, Schöningh. — 27.

Heuwes, J., Zur Methodik des deutschen Unterrichts. = Gm. 493 f. — 26. 33.
Heyse, J. Chr. A., Allgemeines verdeutschendes und erklärendes Fremdwörterbuch mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung der Wörter nebst genauer Angabe ihrer Abstammung und Bildung. 17. Auflage. Unter Berücksichtigung der amtlichen Erlasse über Verdeutschung der Fremdwörter von O. Lyon. Hannover, Hahn. — 46.
Hildebrand, R., Gesammelte Aufsätze und Vorträge. Leipzig, Teubner. — 9.
— — Zur Logik des Sprachgeistes. = Zeitschr. f. deutschen Unterricht I. 48.
Hildebrandt-Strehlen, Parzival und die Wunder des h. Gral, der reiferen Jugend erzählt. Leipzig, Spamer (der Stoff ist nach ZR. 52 übersichtlich geordnet, das Buch wird für Bibliotheken empfohlen).
Hillebrand, F., Die neueren Theorieen der kategorischen Schlüsse. Eine logische Untersuchung. Wien, Hölder. — 51.
Höfler, A., Grundlehren der Logik. Leipzig. Freytag. — 51.
Hoffmann, Abriſs der Logik. Halle, Mühlmann. — 51.
Hoffmann, F., Fünfzig Themata zu deutschen Aufsätzen für die obersten Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig, Teubner. — 48.
Holdermann, K., Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. 2. u. 3. Schuljahr. Leipzig, Freytag. — 25.
Hopf und Paulsiek, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Abteilung für Obersekunda, bearbeitet von E. Henrici, Abteilung für Prima, bearbeitet von R. Foſs. Berlin, Mittler & Sohn. — 26.
Hoppe, A., Beiträge zur Beantwortung der Frage: Wie sind die Schüler der Untersekunda zur Aufsatzbildung anzuleiten? = Pg. des Marienstifts-Gym. Stettin. — 44.
Hubatsch, O., Homers Odyssee. Bielefeld, Velhagen & Klasing (ist nach CO. 756 wegen der geschmackvollen Form zu empfehlen).
Hüffer, H., Annette von Droste-Hülshoff und ihre Werke. Gotha, F. A. Perthes (ist nach Gm. 61 eine grundlegende Darstellung).
Ils, J., Lese- und Aufsatzbuch für ländliche Fortbildungsschulen (weibliche und männliche Sonntagsschulen, Abendschulen, landwirtschaftliche Schulen). Schw. Gmünd, Roth. — 48.
Irmscher, E., Vergils Aeneide. Buch II, in freien Stanzen übersetzt. = Pg. der Zeidlerschen Realschule in Dresden (die Übersetzung liest sich glatt).
Jerusalem, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien, Pichler. — 51.
Jonas, R., Grundzüge der philosophischen Propädeutik. 5. Aufl. Berlin. Gaertner. — 51.
— — Musterstücke deutscher Prosa. 2. Aufl. Berlin, Gaertner. — 26.
Kaerger, K., In tyrannunculos! Streitschrift zur Verteidigung der deutschen Sprachfreiheit. Berlin, Gergonne. — 45.
Kappes, K., Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Stilistik. Leipzig, Teubner (ist nach PA. 307 sehr brauchbar, s. auch CO. 91).
Karpeles, G., Allgemeine Geschichte der Litteratur von ihren Anfängen bis auf die Gegenwart. Berlin, Grote (ist nach CO. 437 bei vornehmer, geschmackvoller Ausstattung sehr reichhaltig).
Kehrein, J., Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden für Gymnasien. Seminarien, Realschulen, neu bearbeitet von V. Kehrein. 8. Aufl. Paderborn, Schöningh (nach BbG. 418 wird Schilderung und Beschreibung hier durcheinander geworfen; viele Aufgaben entbehren eines klaren Einteilungsgrundes).
Keller, H., Die Behandlung des Nibelungenliedes im Unterricht der höheren Schulen. = Pg. Rgym. in Charlottenburg (sucht den für die Schüler wichtigen Bildungsgehalt des Heldengedichts darzulegen).
Kern, F., Torquato Tasso. Schulausgabe. Berlin, Nicolai (der Beurteiler CO. 614 wünscht die Anmerkungen nicht am Schluſs).
Klaucke, P., Zur Erläuterung deutscher Dramen. Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes: Götz und Egmont (nach BbS. 180 ist die Sprache nicht immer klar. Einen Nutzen werde man nur nach genauester Auswahl und Prüfung haben).
Kluge, F., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 5. Aufl. Straſsburg, Trübner. — 17.

Knapp, Th., Lessings Minna von Barnhelm in neuer Beleuchtung. = KW. 483 ff. Buchholz (Pg. Gym. Rössel) weise einige Ungeheuerlichkeiten nach (so die Versetzung des Ringes, dafs Tellheim Minna ohne Nachricht lasse usw.).

Knilling, R., Einführung in die stilistische Entwickelungslehre. München, Kellerer (enthält nach ZG. 489 eine Anpreisung der Stilistik von Schiefsl. Die stilistischen Zwecke werden so klassifiziert: 1. Blofse Sachgemäfsheit; 2. Abzielen auf einen praktischen Erfolg; 3. Darstellung wissenschaftlicher Wahrheiten oder sittlicher Ideale; 4. künstlerische Darstellung. Nach diesen Zwecken lasse sich jedes Thema behandeln; die Anwendung eines jeden derselben ergebe eine neue Disposition).

Koch, K., Kleine Beiträge zur deutschen Sprachgeschichte und zum deutschen Unterricht. = Pg. Nicolaigym. in Leipzig (enthält 6 Abhandlungen des kürzlich verewigten Verf., die bereits an anderen Stellen erschienen waren. 1. Die Berücksichtigung der Mundart in der niederdeutschen Volksschule. 2. Die Lippische Mundart. 3. Ein Wort über die gegenwärtigen Sprachverhältnisse in den niederdeutschen Binnenländern. 4. Zum deutschen Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen. 5. Warum? 6. Ein Kapitel über das Lügen. S. Zeitschrift für den deutschen Unterricht S. 368).

Koenig, R., Deutsche Litteraturgeschichte. 23. Aufl. 2 Bände. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 36.

Koennecke, Bilderatlas zur deutschen Litteraturgeschichte. Marburg, Elwert (ist nach BhS. 161 eine Zierde für deutsche Hausbüchereien, dient aber auch zur Vertiefung).

Kogler, P., Die Dehnungsfrage in unserer Rechtschreibung. = Pg. Collegium Borromäum zu Salzburg. — 17.

Krämer, J. B., Musteraufsätze und Übungsstoffe für den Unterricht im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck. 2. Teil. Weinheim, Ackermann (ist nach BbG. 55 für Mittelklassen von Volksschulen bestimmt; eine Konzentration des Unterrichts werde durch die Auswahl erreicht. Vergl. auch Msch. 429).

Kreyenberg, G., Th. Körner. Ein Lebens- und Charakterbild. Dresden, Ehlermann (ist nach SwS. 20 für Schülerbibliotheken ganz besonders zu empfehlen).

Kritisch-Exegetisches zu Schiller und Goethe. = NJ. 566 ff. 606 ff. Jhrg. 1892; S. 104 und 159 ff. (enthält Erläuterungen einer ganzen Anzahl Schillerscher und Goethescher Stellen. Die Studien sind sehr anregend und interessant).

Kromann, Kurzgefafste Logik und Psychologie, übersetzt von **Bendixen**. Leipzig, Reisland. — 51.

Krüger, C. A., Geschichte der deutschen Litteratur in Einzelbildern. Mit 52 Abbildungen. Danzig, Axt. — 34.

Krumbach, C. J., Deutsche Aufsätze für die unteren Klassen höherer Lehranstalten sowie für Volks- Bürger- und Mittelschulen. III. Bändchen: Briefe. Leipzig, Teubner. Über Teil I und II vergl. BbG. 418. Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht S. 294. — 48.

Kuenen, E. und **Evers**, M., Die deutschen Klassiker erläutert und gewürdigt. Bändchen 8: Schillers Wallenstein. 2. Teil von M. **Evers**. Leipzig, Bredt. Vergl. auch ZG. 482. Msch. 426. BbG. 581. Zeitschr. f. lateinlose Schulen 94. — 27.

Kürschner, Deutsche Nationallitteratur. Band 139 und 158: Die Nibelungen von **Piper** (CO. 689). Band 141, 146, 152: Theodor Körner von **Stern** (CO. 690). Band 134: Brants Narrenschiff (CO. 224). Band 118: Die Schauspiele der englischen Komödianten (CO. 223). (Sämtlich sehr empfohlen. Vergl. auch CO. 499 (Band 161), 500 (Band 163), 501 (Band 157), 564 (Band 170), 614 (Band 176).) Stuttgart, Union.

Kurz, Zu viel s in unseren Hauptwörtern. = BbR. 186. — 12.

Kutzner, A., Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze. 2. Aufl., von **Lyon**. Leipzig, Teubner (wird ZlS. 351 als ganz brauchbar empfohlen).

Landmann, K., Deutsche Liebe uud deutsche Treue in Freytags Ahnen. = Zeitschr. f. deutschen Unterricht S. 81 ff., 145 ff. (ein auch für den Unterricht gut zu verwertender Beitrag).

Lattmann, J., Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 3. 6. 11. 13. 20. 42. 45.
— — Grundzüge der deutschen Grammatik nebst Regeln der Interpunktion, der Rechtschreibung und einem Wörterverzeichnis. 7. Aufl. Ebd. — 13.
Legerlotz, G., Mittelhochdeutsches Lesebuch. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 32.
Lehmann, R., Der deutsche Unterricht. Berlin, Weidmann. — 8.
— — Der deutsche Unterricht und die Reform der höheren Schulen in Preufsen. = Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 115 ff. — 2. 49.
Lehmensick, F., Der Leseunterricht auf der Oberstufe der einfachen Volksschule nach Ziel und Methode. = Pädag. Studien, Jahrg. 13, 1 ff. — 19.
Leimbach, K., Das deutsche Volkslied. Bremen, Heinsius (ist nach dem Urteil von SwS. 197 sehr geeignet zur Einführung in das Volkslied).
Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben von den Fachlehrern für deutsche Sprache an der Kgl. Ludwigs-Kreisrealschule in München. II. Teil. 2. Aufl. Würzburg, Stuber. — 23.
Lessings sämtliche Schriften, herausgegeben von K. Lachmann und F. Munker. Stuttgart, Göschen (empfohlen CO. 758).
Leuchtenberger, G., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. Berlin, Gaertner. 2 Bändchen (sind nach Gm. 96 stofflich gehaltvoll, einfach, durchsichtig, vollständig und folgerichtig. S. auch BhS. 161).
Lichtenheld, A., Grillparzer-Studien. = Pg. Staats-Gymn. im 9. Bezirk Wien (empfohlen ZR. 380).
Lindner. Lehrbuch der empirischen Psychologie, bearbeitet von Fröhlich. 10. Aufl. Wien, Gerold. — 51.
Linnig, F., Der deutsche Aufsatz. Paderborn, Schöningh (verdient nach Gm. 613 eine Empfehlung in höchstem Mafse. Vergl. auch KW. 177. Zeitschr. für lateinl. Schulen 318).
— — Deutsches Lesebuch. Teil 2. Paderborn, Schöningh. — 25.
— — Vorschule der Poetik und Litteraturgeschichte. Paderborn, Schöningh. — 34.
Löhner, R., Über Lehrziel und Unterrichtmethode in der deutschen Sprache. = ZöG. Supplementband S. 52 ff. — 8.
Lössl, Muster der im bürgerlichen Leben vorkommenden Geschäftsaufsätze und Geschäftsbriefe. Landshut, Attenkofer. (Bedeuten nach BbR. 90 einen sicheren, zielbewufsten Schritt vorwärts.)
Lohmeyer, Th., Kleine deutsche Satz-, Formen- und Interpunktionslehre nebst einem Anhange aus der Poetik und Metrik. 3 Aufl. Hannover, Helwing. — 13.
Lorenz, K., Klopstocks und Goethes Lyrik. Ein Beitrag zur Behandlung der Klassenlektüre. Erster Teil: Klopstock. = Pg. Gym. Kreuzburg O. S. (Behandelt die Klopstockschen Oden: Die Frühlingsfeier. Der Rheinwein, Der Zürchersee, Unsere Sprache, Unsere Fürsten. Verf. geht darauf aus, dem Schüler einen Eindruck vom Ganzen zu geben, die Gedankenordnung nachzuweisen, die den Dichter leitende Stimmung zu erschliefsen.)
Lützelberger, Hans Sachs. 2. Aufl. Jena, Frommann (nach SwS. 218 sehr gelungen).
Lyon, O., Auswahl deutscher Gedichte. Leipzig und Bielefeld, Velhagen & Klasing (findet nicht ganz die Billigung von PA. 309; Echtermeyer sei besser; man vermisse bei Lyon eine geschichtliche Anordnung. Nach ZlS. ist das Buch dagegen mit Freuden zu begrüfsen; eine solche Sammlung solle den Schüler durch die ganze Schulzeit begleiten. Die Auswahl sei interessant. Vergl auch CO. S. 757).
— — Deutsche Grammatik. Stuttgart, Göschen. — 15.
— — Die Lektüre. Leipzig, Teubner. — 30.
— — Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Leipzig, Teubner. (Wir machen auch an dieser Stelle noch ganz besonders auf diese Zeitschrift aufmerksam, welche als eine vortreffliche Fundgrube bezeichnet werden darf und die, unter der Mitarbeit der bewährtesten Fachgenossen, aufs trefflichste ihrem Zwecke dient. Wir müssen es uns versagen, aus dem reichen Schatze des abgelaufenen Jahrganges einzelnes herauszuheben, und empfehlen das Werk zu allseitiger Beachtung.)

Mählifs, F., Die Schrecken der deutschen Sprache. Vorschläge zur vernünftigen Umgestaltung und Vereinfachung des Deutschen zum Zwecke seiner leichteren Erlernung und Ausbreitung. Halle, Kaemmerer. — 17.

Magnus, F., Deutsche Geschäftsaufsätze und Briefe im Zusammenhang. Halle, Schroedel (ist nach CO. 561 für Fortbildungsanstalten sehr zu empfehlen).

Mahrenholtz, K., Franz Grillparzer. Leipzig, Renger (zeigt nach SwS. 168 innige Vertrautheit mit dem Dichter und mafsvolles, gesundes Urteil).

Marschall, G. N., Sprach- und Rechtschreibübungen. Nürnberg, Korn. — 18.

Martin, E., Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelungen Not. 11. Aufl. Berlin, Weidmann. — 33.

Martin, F., Schulgrammatik der deutschen Sprache. 5. Aufl. Breslau, Hirt. — 13.

Masius, H., Deutsches Lesebuch für höhere Unterrichtsanstalten. Teil I. Halle, Waisenhaus. (Teil III wird wegen seiner reichhaltigen und geschickten Auswahl sehr anerkannt Gm. 28.) — 25.

Matthias, A., Die Stellung der Schule im Kampfe gegen Sprachdummheiten und Sprachverwilderungen. = Gm. 565 ff. 605 ff. — 16.

— — Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten. Düsseldorf, Schmitz & Olbertz. — 15.

Matthias, Th., Sprachleben und Sprachschäden. Ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. Leipzig, R. Richter. — 45.

Maydorn, Hilfsbücher für den deutschen Unterricht. Ratibor, Simmich. — 9.

Medicus, Über s und e in unseren zusammengesetzten Hauptwörtern. = BbR. Bd. 12, S. 14. — 12.

Meister, F., Sammlung deutscher Gedichte für höhere Lehranstalten. Leipzig, Teubner. — 24.

Meisterwerke der deutschen Litteratur in neuer Auswahl und Bearbeitung für höhere Lehranstalten von Holdermann, Sevin und Uellner. Berlin, Reuther. Empfohlen werden Band 1 (Nibelungen), 13 (Gudrun), 11 (Nathan), 12 (Herders Cid), 14 (Götz von Berlichingen) CO. 556.

Meisterwerke unserer Dichter, herausgegeben von O. Hellinghaus. Heft 64: Leier und Schwert und andere Gedichte von Theodor Körner. 65: Ausgewählte Fabeln und Erzählungen von Ch. F. Gellert. 66–68: Der Messias von F. G. Klopstock. Münster, Aschendorff. — 28.

Menge, K., Ausführliche Dispositionen. Leipzig, Teubner (wird BbG. 421 sehr empfohlen).

— — Trauer und Treue, Gedichte zur Feier der Kaisertage. Leipzig, Teubner (nach CO. 33 ein sehr brauchbares Hilfsmittel).

Meyer, J., Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Rechtschreibung. Nach den preufsischen, bayerischen, sächsischen und württembergischen Regeln. Leipzig, Dürr. — 18.

— — Neuere Jugendschriften, zusammengestellt NB. 588 ff.

Meyer-Markau, W., Fremdwort und Schule (Pädag. Zeit- und Streitfragen). Gotha, Behrend (gestaltet nach BhS. 145 den spröden Stoff fesselnd).

Meyers Volksbücher 923/24: Calderon, der wunderthätige Magus, übersetzt von Gries. 936/37: Gerhardt, Ausgewählte Dichtungen. Leipzig, Bibl. Institut. — 28.

— — 921/22: Calderon, Der Arzt seiner Ehre, übersetzt von Gries. Ebd. — 31.

Miekley, W. und **Sühring**, H., Fibel und erstes Lesebuch nach der auflösend-zusammenstellenden Lehrweise. 2. Aufl. Potsdam, Stein. — 23.

Minor, J., Schiller, sein Leben und seine Werke. Berlin, Weidmann (wird ZöG. 999 ebenso ZR. 34 — der reichhaltige Stoff sei künstlerisch verwertet — und KW. 243 aufserordentlich empfohlen).

Mitteilungen über Jugendschriften an Eltern, Lehrer und Bibliothekvorstände, von der Jugendschriftenkommission des schweiz. Lehrervereins. 16. Heft. Aarau, Sauerländer. — 33.

Müller, E., Das Rolandslied. Übersetzung. Hamburg, Verlagsanstalt (wird CO. 558 als eine gefällige Übertragung empfohlen).

— — Schillers Kabale und Liebe. = KW. 459 (enthält eine Anzahl einzelner auf Quellenstudien beruhenden Bemerkungen).

Müller, H. F., Der deutsche Unterricht auf dem Gymnasium nach den neuen Lehrplänen. = ZG. 673 ff. — 1.

Müller, J., Aufgaben aus klassischen Dichtern zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. Berlin, Gaertner (wird Gm. 29 als aus der Praxis hervorgegangen sehr empfohlen. Vergl. auch BhS. 160).
— — Soll man im deutschen Aufsatzunterricht mehr Nachdruck auf die Produktion oder die Reproduktion der Schüler legen? = BbR. Band XII. S. 4. — 41.
Müller, Th., Der deutsche Unterricht auf Realschulen. = Pg. Kaiser-Friedrichs-Schule in Emden. — 4.
Müller-Frauenstein, G., Lehrbuch für den deutschen Sprachunterricht. Hannover, Goedel. — 9.
— — Von Heinrich von Kleist bis zur Gräfin Marie-Ebner-Eschenbach. Zehn gemeinverständliche Vorträge über die neueste deutsche Litteratur. Hannover, Ost. — 38.
Münch, W., Vermischte Aufsätze. Berlin, Gaertner. = 20.
Nachtigall, K., Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3. Aufl. Remscheid, Schmidt. — 35.
Narten, K., Lies richtig. Hannover, Meyer. — 15.
Naumann, J., Goethes Götz von Berlichingen, mit besonderer Rücksicht auf die Schüler der oberen Klassen höherer Schulen herausgegeben und erläutert. Leipzig, Teubner. — 30.
— — Theoretisch-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze. Leipzig, Teubner (wird Gm. 96 empfohlen. Vergl. auch BbG. 420. ZöG. 908, wo es nicht durchweg Billigung findet.)
Neufert, H., Der Ring der Nibelungen. = Pg. Rsch. Charlottenburg (eine gründliche Untersuchung nach den Quellen).
Nitsche, Lehrbuch der Logik. 2. Aufl. Innsbruck, Wagner. — 51.
Oertel, G., Die litterarischen Strömungen der neuesten Zeit. Zeitfragen des christlichen Volkslebens (wird BhS. 162 sehr empfohlen). Stuttgart, Belser.
Oeser, H., Hausbuch aus deutscher Dichtung und Prosa. Karlsruhe, Malsch & Vogel. — 25.
Ortner, H., Der Stoff zu deutschen Stilübungen; Der Übungsstoff zu deutschen Aufsätzen. Regensburg, Bauhof (sind nach BbG. 422 nicht besser als frühere Hilfsmittel der Art und bieten keinen einzigen neuen Gedanken).
Otto, F., Auswahl deutscher Gedichte. Berlin, Herbig (ist nach PA. 315 reichlich bemessen und gut gewählt. Vergl. auch CO. 556).
— — Hohenzollern. Vaterländische Dichtungen für Schule und Haus. Berlin, Hertz. — 24.
Palleske, E., Die Kunst des Vortrages. Stuttgart, Krabbe. — 22.
Paukstadt, R., Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und mündlichen Besprechungen für die Sekunda. Dessau, Baumann (füllt nach BbG. 419 eine Lücke aus. Vergl. ZöG. 908).
Paul, H., Grundrifs der germanischen Philologie. Strafsburg, Trübner. — 17.
Peter, S., Schillers Leben, der reiferen Jugend erzählt. Halle, Niemeyer. — 39.
Petersen, J., Faust und Brand. Hamlet. 2 Vorträge. Gotha, F. A. Perthes (zeigt naeh ZöG. 1005 eine etwas pastorenmäfsige Weise; es bringe nicht mehr als das Landläufige).
Pfalz, F., Lehrgang des Unterrichts im Deutschen für sechsklassige Realschulen und verwandte Anstalten. Leipzig, Brandstetter. — 2.
Pischon, F. A., Leitfaden zur Geschichte der deutschen Litteratur. 15. Aufl. von U. Zernial. Leipzig, Reichardt (ist nach BhS. 161 ein brauchbares Hilfsmittel für den Schulunterricht).
Prosch, F., Die zusammenstellende Behandlung der Goetheschen und Schillerschen Balladen in den oberen Klassen. = ZR. 129. — 26.
Prosch und Wiedenhofer, Deutsches Lesebuch für österreichische Obergymnasien. Wien, Graeser. — 25.
Rausch, A., Lessings Nathan im deutschen Unterricht der I. = LL. Heft 32. S. 56 ff. (Nachzuweisen sei, dafs es dem Stücke nicht an positivem Grunde fehle. Bei der Besprechung seien zuerst die zeitgeschichtlichen, dann die biographischen Elemente zu berücksichtigen, im Anschlufs daran die Grundgedanken, das historische Element, dann folge die ästhetische Betrachtung.)
Redlich, C. Chr., Lessings Briefe. Neue Nachträge und Berichtigungen. = Pg. HBgsch. vor dem Holsten Thor in Hamburg. (Ein interessanter Beitrag zur Lessingforschung.)

Reich, E., Grillparzers Kunstphilosophie. Wien, Manz (läfst nach SwS. 168 den Dichter selbst sprechen).
Reisert, K., Zum deutschen Unterricht in den beiden unteren Lateinklassen. Bamberg, Buchner. — 9.
Reifsert. O., Otto mit dem Barte. Eine deutsche Sage. Zur Aufführung in höheren Schulen bearbeitet. Leipzig, Renger.
— — Däumling. Ein Märchen. Zur Aufführung an höheren Schulen bearbeitet. Ebd. — 29.
Reuter, Litteraturkunde. Freiburg, Herder (ist nach Zeitschrift für lateinl. Schulen 286 für katholische Anstalten bestimmt und wird in der neuen 14. Aufl. wegen der vorteilhaften Änderungen CO. 90 empfohlen).
Richter, Chr., Kleines Handbuch der deutschen Synonymen (ist nach BhS. 145 ein fleifsiges und brauchbares Buch).
Riegel, H., Ein Hauptstück von unserer Muttersprache. 2. Aufl. (geht nach BhS. 145 bisweilen zu weit; die Lehrerwelt werde oft mit Unrecht angegriffen).
Röhl, H., Über die praktische Brauchbarkeit der wichtigsten modernen Sprachen, speziell der deutschen. = Pg. Domgym. Naumburg a. S. — 12.
Rogge, Theodor Körner, ein Sänger und ein Held. Wittenberg, Herrosé (zeigt nach ZlS. S. 36 eine fesselnde Darstellung).
Rosegger, P., Am Tage des Gerichts. Volksschauspiel in 4 Aufzügen. Wien, Hartleben (verkörpert nach CO. 435 eine echt christliche Idee, die des Erbarmens gegen den Feind, in edler und würdiger Weise).
Rosikat, A., Über das Wesen der Schicksalstragödie I, II. = Pg. Realgym. in Königsberg i. Pr. 1891 und 1892. (Die jetzt zur Vollendung gelangte Abhandlung ist ein mit guter Sachkenntnis und unter Beibringung sehr passender Beispiele geschriebener Beitrag zur richtigen Erkenntnis des Dramas.)
Rudolph, L., Wie haben wir unser deutsches G und unser Sp und St auszusprechen? = CO. 273. — 12.
Sammlung Göschen. Hartmann v. d. Aue. Wolfram von Eschenbach und Gottfried von Strafsburg. Eine Auswahl aus dem höfischen Epos von K. Marold (belehrt nach ZG. 487 in lichtvoller Darstellung und bietet ein möglichst abgerundetes Ganzes. Aus dieser Sammlung wird das Heft Nibelungen und Kudrun von Golther SwS. 167 empfohlen. F. Kaufmann, Deutsche Mythologie, findet ZöG. 1088 Anerkennung. Für Band 5. 6 u. 21 s. CO. 759. Vgl. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 287). Stuttgart, Göschen.
Sanders, D., Bausteine zu einem Wörterbuche der sinnverwandten Ausdrücke. Berlin, Lüstenöder (BbG. 584 sehr empfohlen).
Scherer, W., Deutsche Studien I u. II. 2. Aufl. Prag, Tempsky (BbG. 108 und ZöG. 528 sehr empfohlen).
Schillers Briefe. Kritische Gesamt-Ausgabe in der Schreibweise der Originale. Herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von F. Jonas. Stuttgart, Deutsche Verl.-Anst. — 38.
Schilling, G., Laokoon-Paraphrasen. Umschreibungen und Erweiterungen der wichtigsten Kapitel von Lessings Laokoon. Leipzig, Teubner. — 30.
Schlegel, J. El., Ästhetische und dramatische Schriften. Heilbronn, Henninger (ist nach Gm. 825 eine sehr dankenswerte Ausgabe).
Schmidt, J., Die deutschen Instruktionen und ihre Gegner. = ZöG. Supplementband 62 f. — 43.
Schmidt, K., Der deutsche Unterricht in Obersekunda. = Pg. Realgymnasium in Borna. — 8.
Schnippel, E., Ausgeführter Lehrplan im Deutschen für die Klassen U III bis I. Berlin, Gaertner. — 9.
— — Zur Dispositionslehre III. = Pg. Rgym. Osterode. Ostpr. — 49.
Schöninghs Ausgaben der Klassiker mit Kommentar: Buschmann, Lessings Laokoon (nach ZG. 371 im Anschlufs an Blümner entstanden und zu empfehlen). Heuwes, Goethes lyrische Gedichte (zeigt nach ZG. 483 eine fleifsige Wort- und Sacherklärung und ist umsichtig und besonnen). Heuwes, Goethes Götz. Wittich, Goethes Tasso. Schwarz. Herders Cid (können nach BbG. 183 mit Recht empfohlen werden). Paderborn, Schöningh.
Schöntag, F., Musteraufsätze aus der Schule für die Schule. 2. Aufl. Regensburg, Bauhof (sind BbG. 53 sehr empfohlen. Vergl. auch Msch. 429).

Schroeder, O., Vom papierenen Stil. 3. Aufl. Berlin, Walther. — 45.
Schultz, F., Die Grundzüge der Meditation. Dessau, Baumann (ist nach BhS. 161 ein wertvolles Hilfsmittel für Lehrer und Schüler).
— — Merktafel zu der Geschichte der deutschen Litteratur. Ebd. (Nach PA. 315 und CO. 498 ein recht brauchbares Hilfsmittel.)
Schulz, B., Die deutsche Grammatik in ihren Grundzügen. Paderborn, Schöningh. — 15.
— — Deutsches Lesebuch. 1. Teil. Ebd. (S. auch BbG. 52. ZlS. 61.) — 25.
Schulz, K., Fremdwörterunfug und Verdeutschungskunst. = LL. Heft 31, S. 103 f. — 46.
Schunck, E., Goethes Iphigenie auf Tauris und das gleichnamige Euripideische Stück. Zweiter Teil: Goethes Iphigenie auf Tauris. = Pg. Gym. in Paderborn. (Diese Abhandlung bildet die Fortsetzung und den Schlufs einer im Jahre 1891 an derselben Stelle erschienenen. Den Schlufs macht eine Vergleichung der beiden Stücke.)
Schuster, A., Lehrbuch der Poetik für höhere Lehranstalten. Halle, Mühlmann. — 34.
Schwering, J., Franz Grillparzers hellenische Trauerspiele, auf ihre litterarischen Quellen und Vorbilder geprüft. Paderborn, Schöningh (ist nach BbG. 181 ein sehr anerkennenswertes Buch, welches in allen wesentlichen Dingen richtig urteile über Charakteristik, Bau, Sprache).
Scott, W., Die Braut von Lammermoor. Ubersetzt von A. Tuhten. Leipzig, Reclam. — 31.
Seeger, H., Deutsche Grammatik für die Klassen VI bis III. Wismar, Hinstorff. — 15.
Seinecke, F., Lehrbuch der Geschichte der deutschen Nationallitteratur, herausgegeben von Dieckmann. 4. Aufl. Hannover, Schmorl & v. Seefeld (ist nach Gm. 95 sehr anzuerkennen; jedoch sei das Mittelgut (16. und 17. Jahrh.) zu breit behandelt).
Senff-Georgi, G., Die Redekunst. Ein Lehrbuch für jedermann. Dresden, Weiske. — 22.
Shakespeares ausgewählte dramatische Werke in A. W. v. Schlegels berichtigter Übersetzung, zum Teil in eigener Übertragung mit Einleitungen und erläuternden Anmerkungen. Von J. Schmidt. I. Macbeth. Berlin, Gronau. — 29.
— — sämtliche dramatische Werke in 12 Bänden übersetzt von Schlegel und Tieck. Stuttgart, Cotta. — 29.
Soffé, Die erlebten und litterarischen Grundlagen von Goethes Clavigo. = Pg. Obrealsch. in Brünn (ist nach ZR. 380 sehr interessant).
Sommer, Deutsche Sprachlehre. Paderborn, Schöningh. — 15.
— — Leitfaden für den elementaren Unterricht in der deutschen Sprachlehre. Ebd. — 15.
Spengler, F., Der deutsche Aufsatz. Zur Methodik des deutschen Unterrichts in Gymnasien. Wien, Konegen (vergl. auch Msch. 428). — 13.
Stäbler, G., Diktate für die unteren Klassen der Gelehrten- und Realschulen. Stuttgart, Steinkopf. — 18.
Steger, A., 34 Lebensbilder aus der deutschen Litteratur. Halle, Schroedel (ist nach CO. 559 ähnlich wie Hopf und Paulsiek und wird beim Gebrauch die besten Dienste leisten).
Steinel, O., und Keppel, K., Die Reform des deutschen Aufsatzunterrichts; Schülerbuch für den deutschen Aufsatzunterricht an der Mittelschule im Sinne der Schulreform. Schweinfurt, Giegler. — 41.
Stejskal, K., Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung. Wien, Manz. — 18.
Stekker, H., Der Versbau im niederdeutschen Narrenschiff. Ein Beitrag zur mittel-niederdeutschen Metrik. = Pg. Gym. Frideric. in Schwerin i. M. — 34
Stern, A., Die deutsche Nationallitteratur vom Tode Goethes bis zur Gegenwart. Marburg, Elwert (nach CO. 693 als Fortsetzung von Vilmar mit Freuden zu begrüfsen).
— — Katechismus der allgemeinen Litteraturgeschichte. 3. Aufl. Leipzig, J. J. Weber. — 36.

Stifter, A., Studien, Band I und II. Leipzig, Amelang (sollte ein Lieblingsbuch der reiferen Jugend sein. Vergl. auch CO. 433).

Stoewer, W., Das Kulturhistorische im „Meier Helmbrecht" von Wernher dem Gärtner. Leipzig, Fock (wird ZöG. 527 als eine fleifsige Sammlung bezeichnet).

Strack, Der deutsche Unterricht. = SwS. 146 f. 234 f. Jahrg. IX. 12 f. 69 f. 115 f. — 8. 10. 20. 40.

Straub, W. L., Aufsatzentwürfe. Stuttgart, Göschen (sind nach KW. 178 nur für die oberste Stufe, bisweilen zu hoch, durchweg gedankenreich. Zu wünschen wäre eine Sammlung von Aufsätzen. Nach ZG. 490 befriedigen sie wenig; ein geschichtliches Thema sei zu wenig. Die Darstellung sei etwas abstrakt. Günstig dagegen urteilt CO. 90. PA. 574).

Strzechma, P., Geschichte der deutschen Nationallitteratur. 5. Aufl. Brünn, Knauthe (zeigt nach Msch. 429 Reichhaltigkeit des Stoffes bei aller Knappheit der Fassung, sowie eine klare, durchsichtige und leichtverständliche Darstellung. Ebenso zustimmend spricht sich ZR. 729 aus).

Sutermeister, O., Praktische Stilschule. Zürich, Schulthess. 2 Bände (wird wegen der guten Auswahl CO. 561 empfohlen).

Thiem, C., Leseproben aus alt- und mittelhochdeutschen Dichtungen zum Gebrauche in höheren Lehranstalten zusammengestellt. Berlin, Trenkel. — 32.

Thoma, A., Das Drama. Gotha, Thienemann (wird ZöG. 1003 als ein verdünnter Theeabgufs bezeichnet; unglücklich seien des Verf. litterarische Urteile).

Trabert, Franz Grillparzer. Wien, Austria (ist nach SwS. 218 mit jugendlichem Feuer und tiefer Empfindung geschrieben).

Trendelenburg, F. A., Elementa logices Aristoteleae. Editio nona. Berlin, Weber. — 50.

Trump, F., Zur historischen Behandlung der neuhochdeutschen Grammatik = Pg. Gym. in Waldenburg i. Schl. — 11.

Tschache, G., Themata zu deutschen Aufsätzen in Dispositionen und Ausführungen. Breslau, Kern (nach BbG. 416 sind viele Aufgaben verkehrt und über die Schule hinausgehend).

Tumlirz, C., Die Lehre von den Tropen und Figuren nebst einer kurzgefafsten deutschen Metrik. Zum Gebrauch für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 3. Aufl. Prag, Dominicus. — 34.

— — Deutsche Grammatik für Gymnasien. Ebd. — 15.

— — Der deutsche Unterricht in IV und III. = Msch. 283 f. — 41.

Tupetz, Th., Geschichte der deutschen Litteratur mit besonderer Rücksichtnahme auf das Geistesleben Österreichs. Prag, Tempsky (zeigt nach ZöG. 898 f. viele Irrtümer, auch gröbere).

Uellner, Schillers Lied von der Glocke, technisch erläutert. Düsseldorf, Michels (ist nach ZöG. 108 f. eine realistische Gedichterklärung).

Unbescheid, H., Beitrag zur Behandlung der dramatischen Lektüre. Berlin, Weidmann (findet Gm. 429 zu eingehend; in der Schule dürfe man nur die Hauptsachen treiben. ZöG. 432 erklärt den Verf. für einseitig in dem zu behandelnden Stoffe; doch rege derselbe an. Düntzer sei viel benutzt. Vergl. auch CO. 613. Nach PA. 311 geht Verf. zu viel auf Einzelheiten ein).

Unterrichtsstoff für die deutsche Grammatik und Orthographie für Vorschulen und für die unteren Klassen, von den Lehrern der Kgl. Vorschule in Berlin. Berlin, Habel. — 15.

Verhandlungen der Jugendschriftenvereinigungen während des 9. Deutschen Lehrertages in Halle. = MIS. 137 (jährlich solle ein Verzeichnis veröffentlicht werden von den Büchern, die im Laufe des Jahres erschienen sind).

Vernaleken, Th., Kinder- und Hausmärchen, dem Volke treu nacherzählt. 2. Aufl. Wien, Braumüller (zeigt nach ZR. 93 eine schlichte, volkstümliche Darstellung).

Viehoff, H., Die Poetik auf der Grundlage der Erfahrungsseelenlehre, herausgegeben von Kiy. Trier, Lintz. — 34.

— — Drei Bücher erzählender Gedichte, herausgeg. von Kiy. Leipzig, Brandstetter (wird Gm. 825 wegen des hohen sittlichen Wertes namentlich der Jugend empfohlen).

Vierteljahrsschrift für Literaturgeschichte von B. **Seuffert** (ist nach ZöG. 902 frisch und lebenskräftig).

Vietor, W., Die Aussprache des Schriftdeutschen mit dem Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preufsischen Schulen in phonetischer Schrift wie in phonetischen Texten. Leipzig, Reisland. — 18.
Vöhringer, L., Deutsches Rechtschreib- und Aufsatzbuch nebst sprachlichen Übungen in vier stufenmäfsig geordneten Kursen. 4. Kurs. 3. Aufl. Stuttgart, Metzler. — 18.
Völcker, G., I. Aufgaben des zu verstärkenden deutschen Unterrichts der unteren Klassen. II. Klassenarbeiten über durchgenommene Abschnitte aus der Naturkunde. Geographie, Geschichte, Religion. = Pg. Rpgym. Schoenebeck a. E. — 5. 19. 40. 42. 43.
Vogel, P., Auswahl mittelhochdeutscher lyrischer Gedichte, als Anhang zu der Lachmannschen Nibelungen-Ausgabe für den Schulgebrauch zusammengestellt. Berlin, Reimer. — 32.
Vorberg, M., Die Reformation und die deutsche klassische Litteratur. Gotha, F. A. Perthes. — 39.
Wahl, G., Hans Sachs und Goethe. I. Teil. = Pg. Realgym. Koblenz (entwickelt in fesselnder Weise, wie der Altmeister deutscher Dichtung für den alten Meistersänger Interesse gewinnen mufste und wie sich dasselbe zeigte).
Walzel, O. J., Neue Quellen zur Geschichte der älteren romantischen Schule (enthält nach ZöG. 289 Briefe von F. Schlegel an seinen Bruder August Wilhelm).
Wanner, H., Das Deutsche in den lateinlosen Schulen. = ZlS. III, 1 ff. — 3.
— — Der grammatische deutsche Unterricht in der höheren Bürgerschule. = ZlS. 8 ff. — 10.
Wartenberg, Bemerkungen über die Einrichtung der deutschen Lesebücher für die höheren Schulen. = Gm. 741 ff. — 21.
— — Über die Darstellung der Ablautreihen der deutschen Zeitwörter. = Gm. 269. — 11.
Wasserzieher, E., Aus dem Leben der deutschen Sprache. Leipzig, Schnurpfeil. — 16.
Weber, H., Deutsche Sprache und Dichtung. Leipzig, Klinkhardt (zeigt nach BbS. 161 einen reichen, klaren und verständig geordneten Inhalt).
Weinhold, K., Mittelhochdeutsches Lesebuch. 4. Aufl. Wien, Braumüller. — 33.
Weifs, K., Herders Cid, ethisch ausgelegt. Leipzig, J. Bädeker. — 30.
Weisweiler, J., Über das Wesen und die Bedeutung der Chrie im deutschen Unterricht. Kritische Bemerkungen zur Aufsatzlehre. = Pg. Marien-Gym. in Posen (legt den Nutzen der genannten Aufsatzform dar, wenn sie in der richtigen Weise angewendet wird).
Wendt, G., Deutsches Lesebuch 1. Teil. 2. Aufl. Lahr, Schauenburg. — 25.
Werder, K., Vorlesungen über Lessings Nathan, gehalten an der Universität Berlin. Berlin, Fontane. — 31.
Widder, Das tragische Problem in Lessings Emilia Galotti. = SwS. 141 f., 183 f. (Verf sagt, keine Textstelle zwinge zu der Annahme einer Liebe der Emilia zum Prinzen. Sie sei ganz naiv. Emilias Fehler sei ihr Gehorsam gegen ihre Mutter und ihr Verschweigen Appiani gegenüber).
Wiemer, J., Einiges über deutsche Aufsätze in der III. und IV. Gymnasialklasse. = Msch. 405 f. — 44.
Wilke, E., Die neueren Bestrebungen zur Verbesserung des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre. Bielefeld, Helmich. — 11.
Windel, R., Zur Behandlung philosophisch-lyrischer Gedichte in I. = LL. Heft 32 S. 47 ff. — 50.
Wirth, Ch., Erste Anleitung zur selbständigen Fertigung deutscher Aufsätze. Nach der neuen Schulordnung für obere Gymnasialklassen bearbeitet. Bayreuth, Heuschmann. — 49.
Witkowski, G., Martin Opitz, Aristarchus sive de contemptu linguae teutonicae und Buch von der deutschen Poeterei. Leipzig, Veit (wird Gm. 825 als trefflich gerühmt).
Wolkan, R., Böhmens Anteil an der deutschen Litteratur des 16. Jahrhunderts II. Teil, ausgewählte Texte. Das deutsche Kirchenlied der böhmischen Länder (wird ZöG. 148 empfohlen). Prag, Haase.

Wüseke, W., Grundzüge der deutschen Grammatik. 1. Aufl. = Pg. Gym. in Recklinghausen. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 14.
Wunderlich, H., Die deutsche Syntaxforschung und die Schule. = PA. 223. — 10.
Wustmann, G., Allerhand Sprachdummheiten. Leipzig, Grunow. — 4. 12. 16.
— — Zu den Sprachdummheiten. = Grenzboten. Heft 12 (enthält ausführliche Auseinandersetzungen des Verf. mit Beurteilern seines Buches „Allerhand Sprachdummheiten", namentlich mit K. Erbe).
Wychgram, J., Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte. Bielefeld Velhagen & Klasing. (Vgl. Gm. 163. Zeitschr. für deutsch. Unterr. S. 291). — 35.
Zernin, G., Erinnerungen an J. V. v. Scheffel (verdient nach BbS. 162 freundliche Aufnahme).
Ziegeler, E., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für III und II. Paderborn, Schöningh (wird sehr anerkannt ZG. 160. BbS. 160).
Ziegler, C., Dichter im deutschen Schulhause. Bielefeld, Helmich (bietet eine reichhaltige Sammlung von Gedichten, die aus Lehrerkreisen herstammen. Den Gedichten, die natürlich in ihrem Stoff, in der Ausführung und Sprache äufserst mannigfaltig sind und unter denen sich manche wertvolle Gabe der Muse findet, geht allemal eine kurze Darstellung des Lebens des Verfassers voran, wodurch das persönliche Interesse noch erhöht wird).
Zimmer, H., Just Friedrich Wilhelm Zachariä und sein Renommist. Ein Beitrag zur Litteratur- und Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts. Leipzig, Rofsberg. — 39.
Zimmermann, G., Versuch einer Schillerschen Ästhetik. Leipzig, Teubner (ist nach Gm. 11 für das Verständnis Schillers höchst förderlich. Nach CO. 29 mufs der Stoff noch mehr gesichtet und verarbeitet werden).
Zupitza, J., Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen. 4. Aufl. Oppeln, Franck. — 33.
Zurbonsen, Deutsche Litteraturkunde. Berlin, Nicolai (zeigt nach CO. 558 eine treffliche Auswahl des Stoffes; besonders praktisch sei es, dafs das Notwendigste aus Poetik und Metrik an die Dichtungen selbst angeschlossen sei. Gm. 711 vergleicht es mit Herbsts Hilfsbuch; es habe wenig eigenartige Vorzüge).

VI. Latein.

Abraham, Prof. Dr., Vortrag über Die neuen Lehrpläne im deutschen Realschulmänner-Verein Abteil. Berlin am 10. März. — 11.
Adrian, T., Zeitgeist und Schulreform. = CO. 202 ff. — 8.
— — Charakterbildung und Schulreform. = ZlS. 174. — 43.
Ahlheim, Dr. A., Zur Stoffauswahl in Obersekunda. = LL. 31, 66 ff. — 27. 36.
— — Die Schriftstellerlektüre in Obersekunda nach den Grundsätzen der Konzentration. = Pg. Bensheim 1893 (No 623). — 27. 36.
Altenburg, Dir. Dr. O., Winke zur Schulauslegung des Horaz I. Unser Leseplan aus dem III. Buche der Lieder. = Pg. Wohlau 1893 (No. 212). — 41.
— — Winke zur Schulauslegung der Germania des Tacitus. = Pg. Wohlau (No. 209). — 68.
Aly, Prof. Dr. Fr., Horaz, sein Leben und seine Werke. = Gymn.-Bibl., herausgegeben von **Pohlmey** und **Hoffmann**. 15. Heft. Gütersloh, Bertelsmann. — 74.
Backhaus, Oberl., Rede. — 7.
Bauder, W., Vom unvorbereiteten Übertragen und vom Rückübersetzen. = Gm. 799 ff. — 37.
Becker, Oberl. K., Die Hauptregeln der lat. Syntax. = Pg. Duisburg Rgym. 1893. — 32.
Bemerkungen zur Schulreform. Von einem ord. Prof. d. Math. = PA. 1891, 657. — 5.
Bender, F., Klassische Bildermappe, herausgegeben unter Mitwirkung von Ed. **Anthes** und G. **Forbach**. Darmstadt. Zedler & Vogel. Heft V bis VII. — 44.

Heuwes, J., Zur Methodik des deutschen Unterrichts. = Gm. 493 f. — 26. 33.
Heyse, J. Chr. A., Allgemeines verdeutschendes und erklärendes Fremdwörterbuch mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung der Wörter nebst genauer Angabe ihrer Abstammung und Bildung. 17. Auflage. Unter Berücksichtigung der amtlichen Erlasse über Verdeutschung der Fremdwörter von O. Lyon. Hannover, Hahn. — 46.
Hildebrand, R., Gesammelte Aufsätze und Vorträge. Leipzig, Teubner. — 9.
— — Zur Logik des Sprachgeistes. = Zeitschr. f. deutschen Unterricht 198.
Hildebrandt-Strehlen, Parzival und die Wunder des h. Gral, der reiferen Jugend erzählt. Leipzig, Spamer (der Stoff ist nach ZR. 52 übersichtlich geordnet, das Buch wird für Bibliotheken empfohlen).
Hillebrand, F., Die neueren Theorieen der kategorischen Schlüsse. Eine logische Untersuchung. Wien, Hölder. — 51.
Höfler, A., Grundlehren der Logik. Leipzig. Freytag. — 51.
Hoffmann, Abrifs der Logik. Halle, Mühlmann. — 51.
Hoffmann, F., Fünfzig Themata zu deutschen Aufsätzen für die obersten Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig, Teubner. — 48.
Holdermann, K., Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. 2. u. 3. Schuljahr. Leipzig, Freytag. — 25.
Hopf und Paulsiek, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Abteilung für Obersekunda, bearbeitet von E. Henrici, Abteilung für Prima, bearbeitet von R. Fofs. Berlin, Mittler & Sohn. — 26.
Hoppe, A., Beiträge zur Beantwortung der Frage: Wie sind die Schüler der Untersekunda zur Aufsatzbildung anzuleiten? = Pg. des Marienstifts-Gym. Stettin. — 44.
Hubatsch, O., Homers Odyssee. Bielefeld. Velhagen & Klasing (ist nach CO. 756 wegen der geschmackvollen Form zu empfehlen).
Hüffer, H., Annette von Droste-Hülshoff und ihre Werke. Gotha, F. A. Perthes (ist nach Gm. 61 eine grundlegende Darstellung).
Ils, J., Lese- und Aufsatzbuch für ländliche Fortbildungsschulen (weibliche und männliche Sonntagsschulen, Abendschulen, landwirtschaftliche Schulen). Schw. Gmünd, Roth. — 48.
Irmscher, E., Vergils Aeneide. Buch II, in freien Stanzen übersetzt. = Pg. der Zeidlerschen Realschule in Dresden (die Übersetzung liest sich glatt).
Jerusalem, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien, Pichler. — 51.
Jonas, R., Grundzüge der philosophischen Propädeutik. 5. Aufl. Berlin. Gaertner. — 51.
— — Musterstücke deutscher Prosa. 2. Aufl. Berlin, Gaertner. — 26.
Kaerger, K., In tyrannunculos! Streitschrift zur Verteidigung der deutschen Sprachfreiheit. Berlin, Gergonne. — 45.
Kappes, K., Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Stilistik. Leipzig, Teubner (ist nach PA. 307 sehr brauchbar, s. auch CO. 91).
Karpeles, G., Allgemeine Geschichte der Litteratur von ihren Anfängen bis auf die Gegenwart. Berlin, Grote (ist nach CO. 437 bei vornehmer, geschmackvoller Ausstattung sehr reichhaltig).
Kehrein, J., Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden für Gymnasien, Seminarien, Realschulen. neu bearbeitet von V. Kehrein. 8. Aufl. Paderborn, Schöningh (nach BbG. 418 wird Schilderung und Beschreibung hier durcheinander geworfen; viele Aufgaben entbehren eines klaren Einteilungsgrundes).
Keller, H., Die Behandlung des Nibelungenliedes im Unterricht der höheren Schulen. = Pg. Rgym. in Charlottenburg (sucht den für die Schüler wichtigen Bildungsgehalt des Heldengedichts darzulegen).
Kern, F., Torquato Tasso. Schulausgabe. Berlin. Nicolai (der Beurteiler CO. 614 wünscht die Anmerkungen nicht am Schlufs).
Klaucke, P., Zur Erläuterung deutscher Dramen. Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes; Götz und Egmont (nach BbS. 180 ist die Sprache nicht immer klar. Einen Nutzen werde man nur nach genauester Auswahl und Prüfung haben).
Kluge, F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 5. Aufl. Strafsburg. Trübner. — 17.

Knapp, Th., Lessings Minna von Barnhelm in neuer Beleuchtung. = KW. 483 ff. Buchholz (Pg. Gym. Rössel) weise einige Ungeheuerlichkeiten nach (so die Versetzung des Ringes, dafs Tellheim Minna ohne Nachricht lasse usw.).

Knilling, R., Einführung in die stilistische Entwickelungslehre. München, Kellerer (enthält nach ZG. 489 eine Anpreisung der Stilistik von Schiefsl. Die stilistischen Zwecke werden so klassifiziert: 1. Blofse Sachgemäfsheit; 2. Abzielen auf einen praktischen Erfolg; 3. Darstellung wissenschaftlicher Wahrheiten oder sittlicher Ideale; 4. künstlerische Darstellung. Nach diesen Zwecken lasse sich jedes Thema behandeln; die Anwendung eines jeden derselben ergebe eine neue Disposition).

Koch, K., Kleine Beiträge zur deutschen Sprachgeschichte und zum deutschen Unterricht. = Pg. Nicolaigym. in Leipzig (enthält 6 Abhandlungen des kürzlich verewigten Verf., die bereits an anderen Stellen erschienen waren. 1. Die Berücksichtigung der Mundart in der niederdeutschen Volksschule. 2. Die Lippische Mundart. 3. Ein Wort über die gegenwärtigen Sprachverhältnisse in den niederdeutschen Binnenländern. 4. Zum deutschen Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen. 5. Warum? 6. Ein Kapitel über das Lügen. S. Zeitschrift für den deutschen Unterricht S. 368).

Koenig, R., Deutsche Litteraturgeschichte. 23. Aufl. 2 Bände. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 36.

Koennecke, Bilderatlas zur deutschen Litteraturgeschichte. Marburg, Elwert (ist nach BhS. 161 eine Zierde für deutsche Hausbüchereien, dient aber auch zur Vertiefung).

Kogler, P., Die Dehnungsfrage in unserer Rechtschreibung. = Pg. Collegium Borromäum zu Salzburg. — 17.

Krämer, J. B., Musteraufsätze und Übungsstoffe für den Unterricht im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck. 2. Teil. Weinheim, Ackermann (ist nach BbG. 55 für Mittelklassen von Volksschulen bestimmt; eine Konzentration des Unterrichts werde durch die Auswahl erreicht. Vergl. auch Msch. 429).

Kreyenberg, G., Th. Körner. Ein Lebens- und Charakterbild. Dresden, Ehlermann (ist nach SwS. 20 für Schülerbibliotheken ganz besonders zu empfehlen).

Kritisch-Exegetisches zu Schiller und Goethe. = NJ. 566 ff. 606 ff. Jhrg. 1892; S. 104 und 159 ff. (enthält Erläuterungen einer ganzen Anzahl Schillerscher und Goethescher Stellen. Die Studien sind sehr anregend und interessant).

Kromann, Kurzgefafste Logik und Psychologie, übersetzt von Bendixen. Leipzig, Reisland. — 51.

Krüger, C. A., Geschichte der deutschen Litteratur in Einzelbildern. Mit 52 Abbildungen. Danzig, Axt. — 34.

Krumbach, C. J., Deutsche Aufsätze für die unteren Klassen höherer Lehranstalten sowie für Volks- Bürger- und Mittelschulen. III. Bändchen: Briefe. Leipzig, Teubner. Über Teil I und II vergl. BbG. 418. Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht S. 294. — 48.

Kuenen, E. und Evers, M., Die deutschen Klassiker erläutert und gewürdigt. Bändchen 8: Schillers Wallenstein. 2. Teil von M. Evers. Leipzig, Bredt. Vergl. auch ZG. 482. Msch. 426. BbG. 581. Zeitschr. f. lateinlose Schulen 94. — 27.

Kürschner, Deutsche Nationallitteratur. Band 139 und 158: Die Nibelungen von Piper (CO. 689). Band 141, 146, 152: Theodor Körner von Stern (CO. 690). Band 134: Brants Narrenschiff (CO. 224). Band 118: Die Schauspiele der englischen Komödianten (CO. 223). (Sämtlich sehr empfohlen. Vergl. auch CO. 499 (Band 161), 500 (Band 163), 501 (Band 157), 564 (Band 170), 614 (Band 176).) Stuttgart, Union.

Kurz, Zu viel s in unseren Hauptwörtern. = BbR. 186. — 12.

Kutzner, A., Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze. 2. Aufl., von Lyon. Leipzig, Teubner (wird ZlS. 351 als ganz brauchbar empfohlen).

Landmann, K., Deutsche Liebe uud deutsche Treue in Freytags Ahnen. = Zeitschr. f. deutschen Unterricht S. 81 ff., 145 ff. (ein auch für den Unterricht gut zu verwertender Beitrag).

Lattmann, J., Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 3. 6. 11. 13. 20. 42. 45.
— — Grundzüge der deutschen Grammatik nebst Regeln der Interpunktion, der Rechtschreibung und einem Wörterverzeichnis. 7. Aufl. Ebd. — 13.

Legerlotz, G., Mittelhochdeutsches Lesebuch. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 32.

Lehmann, R., Der deutsche Unterricht. Berlin, Weidmann. — 8.
— — Der deutsche Unterricht und die Reform der höheren Schulen in Preufsen. = Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 115 ff. — 2. 49.

Lehmensick, F., Der Leseunterricht auf der Oberstufe der einfachen Volksschule nach Ziel und Methode. = Pädag. Studien, Jahrg. 13, 1 ff. — 19.

Leimbach, K., Das deutsche Volkslied. Bremen, Heinsius (ist nach dem Urteil von SwS. 197 sehr geeignet zur Einführung in das Volkslied).

Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben von den Fachlehrern für deutsche Sprache an der Kgl. Ludwigs-Kreisrealschule in München. II. Teil. 2. Aufl. Würzburg, Stuber. — 23.

Lessings sämtliche Schriften, herausgegeben von K. Lachmann und F. Munker. Stuttgart, Göschen (empfohlen CO. 758).

Leuchtenberger, G., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. Berlin, Gaertner. 2 Bändchen (sind nach Gm. 96 stofflich gehaltvoll, einfach, durchsichtig, vollständig und folgerichtig. S. auch BhS. 161).

Lichtenheld, A., Grillparzer-Studien. = Pg. Staats-Gymn. im 9. Bezirk Wien (empfohlen ZR. 380).

Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie, bearbeitet von Fröhlich. 10. Aufl. Wien, Gerold. — 51.

Linnig, F., Der deutsche Aufsatz. Paderborn, Schöningh (verdient nach Gm. 613 eine Empfehlung in höchstem Mafse. Vergl. auch KW. 177. Zeitschr. für lateinl. Schulen 318).
— — Deutsches Lesebuch. Teil 2. Paderborn, Schöningh. — 25.
— — Vorschule der Poetik und Litteraturgeschichte. Paderborn, Schöningh. — 34.

Löhner, R., Über Lehrziel und Unterrichtmethode in der deutschen Sprache. = ZöG. Supplementband S. 52 ff. — 8.

Lössl, Muster der im bürgerlichen Leben vorkommenden Geschäftsaufsätze und Geschäftsbriefe. Landshut, Attenkofer. (Bedeuten nach BbR. 90 einen sicheren, zielbewufsten Schritt vorwärts.)

Lohmeyer, Th., Kleine deutsche Satz-, Formen- und Interpunktionslehre nebst einem Anhange aus der Poetik und Metrik. 3. Aufl. Hannover, Helwing. — 13.

Lorenz, K., Klopstocks und Goethes Lyrik. Ein Beitrag zur Behandlung der Klassenlektüre. Erster Teil: Klopstock. = Pg. Gym. Kreuzburg O. S. (Behandelt die Klopstockschen Oden: Die Frühlingsfeier, Der Rheinwein, Der Zürchersee, Unsere Sprache, Unsere Fürsten. Verf. geht darauf aus, dem Schüler einen Eindruck vom Ganzen zu geben, die Gedankenordnung nachzuweisen, die den Dichter leitende Stimmung zu erschliefsen.)

Lützelberger, Hans Sachs. 2. Aufl. Jena, Frommann (nach SwS. 218 sehr gelungen).

Lyon, O., Auswahl deutscher Gedichte. Leipzig und Bielefeld, Velhagen & Klasing (findet nicht ganz die Billigung von PA. 309; Echtermeyer sei besser; man vermisse bei Lyon eine geschichtliche Anordnung. Nach ZlS. ist das Buch dagegen mit Freuden zu begrüfsen; eine solche Sammlung solle den Schüler durch die ganze Schulzeit begleiten. Die Auswahl sei interessant. Vergl auch CO. S. 757).
— — Deutsche Grammatik. Stuttgart, Göschen. — 15.
— — Die Lektüre. Leipzig, Teubner. — 30.
— — Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Leipzig, Teubner. (Wir machen auch an dieser Stelle noch ganz besonders auf diese Zeitschrift aufmerksam, welche als eine vortreffliche Fundgrube bezeichnet werden darf und die, unter der Mitarbeit der bewährtesten Fachgenossen, aufs trefflichste ihrem Zwecke dient. Wir müssen es uns versagen, aus dem reichen Schatze des abgelaufenen Jahrganges einzelnes herauszuheben, und empfehlen das Werk zu allseitiger Beachtung.)

Mählifs, F., Die Schrecken der deutschen Sprache. Vorschläge zur vernünftigen Umgestaltung und Vereinfachung des Deutschen zum Zwecke seiner leichteren Erlernung und Ausbreitung. Halle, Kaemmerer. — 17.
Magnus, F., Deutsche Geschäftsaufsätze und Briefe im Zusammenhang. Halle, Schroedel (ist nach CO. 561 für Fortbildungsanstalten sehr zu empfehlen).
Mahrenholtz, K., Franz Grillparzer. Leipzig, Renger (zeigt nach SwS. 168 innige Vertrautheit mit dem Dichter und mafsvolles, gesundes Urteil).
Marschall, G. N., Sprach- und Rechtschreibübungen. Nürnberg, Korn. — 18.
Martin, E, Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelungen Not. 11. Aufl. Berlin, Weidmann. — 33.
Martin, F., Schulgrammatik der deutschen Sprache. 5. Aufl. Breslau, Hirt. — 13.
Masius, H., Deutsches Lesebuch für höhere Unterrichtsanstalten. Teil I. Halle, Waisenhaus. (Teil III wird wegen seiner reichhaltigen und geschickten Auswahl sehr anerkannt Gm. 28.) — 25.
Matthias, A., Die Stellung der Schule im Kampfe gegen Sprachdummheiten und Sprachverwilderungen. = Gm. 565 ff. 605 ff. — 16.
— — Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten. Düsseldorf, Schmitz & Olbertz. — 15.
Matthias, Th., Sprachleben und Sprachschäden. Ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. Leipzig, R. Richter. — 45.
Maydorn, Hilfsbücher für den deutschen Unterricht. Ratibor, Simmich. — 9.
Medicus, Über s und e in unseren zusammengesetzten Hauptwörtern. = BbR. Bd. 12, S. 14. — 12.
Meister, F., Sammlung deutscher Gedichte für höhere Lehranstalten. Leipzig, Teubner. — 24.
Meisterwerke der deutschen Litteratur in neuer Auswahl und Bearbeitung für höhere Lehranstalten von Holdermann, Sevin und Uellner. Berlin, Reuther. Empfohlen werden Band 1 (Nibelungen), 13 (Gudrun), 11 (Nathan), 12 (Herders Cid), 14 (Götz von Berlichingen) CO. 556.
Meisterwerke unserer Dichter, herausgegeben von O. Hellinghaus. Heft 64: Leier und Schwert und andere Gedichte von Theodor Körner. 65: Ausgewählte Fabeln und Erzählungen von Ch. F. Gellert. 66–68: Der Messias von F. G. Klopstock. Münster, Aschendorff. — 28.
Menge, K., Ausführliche Dispositionen. Leipzig, Teubner (wird BbG. 421 sehr empfohlen).
— — Trauer und Treue, Gedichte zur Feier der Kaisertage. Leipzig, Teubner (nach CO. 33 ein sehr brauchbares Hilfsmittel).
Meyer, J., Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Rechtschreibung. Nach den preufsischen, bayerischen, sächsischen und württembergischen Regeln. Leipzig, Dürr. — 18.
— — Neuere Jugendschriften, zusammengestellt NB. 588 ff.
Meyer-Markau, W., Fremdwort und Schule (Pädag. Zeit- und Streitfragen). Gotha, Behrend (gestaltet nach BhS. 145 den spröden Stoff fesselnd).
Meyers Volksbücher 923/24: Calderon, der wunderthätige Magus, übersetzt von Gries. 936/37: Gerhardt, Ausgewählte Dichtungen. Leipzig, Bibl. Institut. — 28.
— — 921/22: Calderon, Der Arzt seiner Ehre, übersetzt von Gries. Ebd. — 31.
Miekley, W. und Sühring, H., Fibel und erstes Lesebuch nach der auflösend-zusammenstellenden Lehrweise. 2. Aufl. Potsdam, Stein. — 23.
Minor, J., Schiller, sein Leben und seine Werke. Berlin, Weidmann (wird ZöG. 999 ebenso ZR. 34 — der reichhaltige Stoff sei künstlerisch verwertet — und KW. 243 aufserordentlich empfohlen).
Mitteilungen über Jugendschriften an Eltern, Lehrer und Bibliothekvorstände, von der Jugendschriftenkommission des schweiz. Lehrervereins. 16. Heft. Aarau, Sauerländer. — 33.
Müller, E., Das Rolandslied. Übersetzung. Hamburg, Verlagsanstalt (wird CO. 558 als eine gefällige Übertragung empfohlen).
— — Schillers Kabale und Liebe. = KW. 459 (enthält eine Anzahl einzelner auf Quellenstudien beruhenden Bemerkungen).
Müller, H. F., Der deutsche Unterricht auf dem Gymnasium nach den neuen Lehrplänen. = ZG. 673 ff. — 1.

Müller, J., Aufgaben aus klassischen Dichtern zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. Berlin. Gaertner (wird Gm. 29 als aus der Praxis hervorgegangen sehr empfohlen. Vergl. auch BhS. 160).

— — Soll man im deutschen Aufsatzunterricht mehr Nachdruck auf die Produktion oder die Reproduktion der Schüler legen? = BbR. Band XII. S. 4. — 41.

Müller, Th., Der deutsche Unterricht auf Realschulen. = Pg. Kaiser-Friedrichs-Schule in Emden. — 4.

Müller-Frauenstein, G., Lehrbuch für den deutschen Sprachunterricht. Hannover, Goedel. — 9.

— — Von Heinrich von Kleist bis zur Gräfin Marie-Ebner-Eschenbach. Zehn gemeinverständliche Vorträge über die neueste deutsche Litteratur. Hannover. Ost. — 38.

Münch, W., Vermischte Aufsätze. Berlin, Gaertner. = 20.

Nachtigall, K., Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3. Aufl. Remscheid, Schmidt. — 35.

Narten, K., Lies richtig. Hannover, Meyer. — 15.

Naumann, J., Goethes Götz von Berlichingen. mit besonderer Rücksicht auf die Schüler der oberen Klassen höherer Schulen herausgegeben und erläutert. Leipzig. Teubner. — 30.

— — Theoretisch-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze. Leipzig, Teubner (wird Gm. 96 empfohlen. Vergl. auch BbG. 420. ZöG. 908, wo es nicht durchweg Billigung findet.)

Neufert, H., Der Ring der Nibelungen. = Pg. Rsch. Charlottenburg (eine gründliche Untersuchung nach den Quellen).

Nitsche, Lehrbuch der Logik. 2. Aufl. Innsbruck, Wagner. — 51.

Oertel, G., Die litterarischen Strömungen der neuesten Zeit. Zeitfragen des christlichen Volkslebens (wird BhS. 162 sehr empfohlen). Stuttgart, Belser.

Oeser, H., Hausbuch aus deutscher Dichtung und Prosa. Karlsruhe, Malsch & Vogel. — 25.

Ortner, H., Der Stoff zu deutschen Stilübungen; Der Übungsstoff zu deutschen Aufsätzen. Regensburg. Bauhof (sind nach BbG. 422 nicht besser als frühere Hilfsmittel der Art und bieten keinen einzigen neuen Gedanken).

Otto, F., Auswahl deutscher Gedichte. Berlin, Herbig (ist nach PA. 315 reichlich bemessen und gut gewählt. Vergl. auch CO. 556).

— — Hohenzollern. Vaterländische Dichtungen für Schule und Haus. Berlin, Hertz. — 24.

Palleske, E., Die Kunst des Vortrages. Stuttgart, Krabbe. — 22.

Paukstadt, R., Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und mündlichen Besprechungen für die Sekunda. Dessau, Baumann (füllt nach BbG. 419 eine Lücke aus. Vergl. ZöG. 908).

Paul, H., Grundrifs der germanischen Philologie. Strafsburg, Trübner. — 17.

Peter, S., Schillers Leben, der reiferen Jugend erzählt. Halle, Niemeyer. — 39.

Petersen, J., Faust und Brand. Hamlet. 2 Vorträge. Gotha, F. A. Perthes (zeigt nach ZöG. 1005 eine etwas pastorenmäfsige Weise; es bringe nicht mehr als das Landläufige).

Pfalz, F., Lehrgang des Unterrichts im Deutschen für sechsklassige Realschulen und verwandte Anstalten. Leipzig, Brandstetter. — 2.

Pischon, F. A., Leitfaden zur Geschichte der deutschen Litteratur. 15. Aufl. von U. Zernial. Leipzig, Reichardt (ist nach BhS. 161 ein brauchbares Hilfsmittel für den Schulunterricht).

Prosch, F., Die zusammenstellende Behandlung der Goetheschen und Schillerschen Balladen in den oberen Klassen. = ZR. 129. — 26.

Prosch und Wiedenhofer, Deutsches Lesebuch für österreichische Obergymnasien. Wien, Graeser. — 25.

Rausch, A., Lessings Nathan im deutschen Unterricht der I. = LL. Heft 32. S. 56 ff. (Nachzuweisen sei, dafs es dem Stücke nicht an positivem Grunde fehle. Bei der Besprechung seien zuerst die zeitgeschichtlichen, dann die biographischen Elemente zu berücksichtigen, im Anschlufs daran die Grundgedanken, das historische Element, dann folge die ästhetische Betrachtung.)

Redlich, C. Chr., Lessings Briefe. Neue Nachträge und Berichtigungen. = Pg. H Bgsch. vor dem Holsten Thor in Hamburg. (Ein interessanter Beitrag zur Lessingforschung.)

Reich, E., Grillparzers Kunstphilosophie. Wien, Manz (läfst nach SwS. 168 den Dichter selbst sprechen).
Reisert, K., Zum deutschen Unterricht in den beiden unteren Lateinklassen. Bamberg. Buchner. — 9.
Reifsert. O., Otto mit dem Barte. Eine deutsche Sage. Zur Aufführung in höheren Schulen bearbeitet. Leipzig. Renger.
— — Däumling. Ein Märchen. Zur Aufführung an höheren Schulen bearbeitet. Ebd. — 29.
Reuter, Litteraturkunde. Freiburg, Herder (ist nach Zeitschrift für lateinl. Schulen 286 für katholische Anstalten bestimmt und wird in der neuen 14. Aufl. wegen der vorteilhaften Änderungen CO. 90 empfohlen).
Richter, Chr., Kleines Handbuch der deutschen Synonymen (ist nach BhS. 145 ein fleifsiges und brauchbares Buch).
Riegel, H., Ein Hauptstück von unserer Muttersprache. 2. Aufl. (geht nach BhS. 145 bisweilen zu weit; die Lehrerwelt werde oft mit Unrecht angegriffen).
Röhl, H., Über die praktische Brauchbarkeit der wichtigsten modernen Sprachen, speziell der deutschen. = Pg. Domgym. Naumburg a. S. — 12.
Rogge, Theodor Körner, ein Sänger und ein Held. Wittenberg, Herrosé (zeigt nach ZlS. S. 36 eine fesselnde Darstellung).
Rosegger, P., Am Tage des Gerichts. Volksschauspiel in 4 Aufzügen. Wien, Hartleben (verkörpert nach CO. 435 eine echt christliche Idee, die des Erbarmens gegen den Feind, in edler und würdiger Weise).
Rosikat, A., Über das Wesen der Schicksalstragödie I, II. = Pg. Realgym. in Königsberg i. Pr. 1891 und 1892. (Die jetzt zur Vollendung gelangte Abhandlung ist ein mit guter Sachkenntnis und unter Beibringung sehr passender Beispiele geschriebener Beitrag zur richtigen Erkenntnis des Dramas.)
Rudolph, L., Wie haben wir unser deutsches G und unser Sp und St auszusprechen? = CO. 273. — 12.
Sammlung Göschen. Hartmann v. d. Aue, Wolfram von Eschenbach und Gottfried von Strafsburg. Eine Auswahl aus dem höfischen Epos von K. Marold (belehrt nach ZG. 487 in lichtvoller Darstellung und bietet ein möglichst abgerundetes Ganzes. Aus dieser Sammlung wird das Heft Nibelungen und Kudrun von Golther SwS. 167 empfohlen. F. Kaufmann, Deutsche Mythologie, findet ZöG. 1088 Anerkennung. Für Band 5. 6 u. 21 s. CO. 759. Vgl. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 287). Stuttgart. Göschen.
Sanders. D., Bausteine zu einem Wörterbuche der sinnverwandten Ausdrücke. Berlin, Lüstenöder (BbG. 584 sehr empfohlen).
Scherer, W., Deutsche Studien I u. II. 2. Aufl. Prag. Tempsky (BbG. 108 und ZöG. 528 sehr empfohlen).
Schillers Briefe. Kritische Gesamt-Ausgabe in der Schreibweise der Originale. Herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von F. Jonas. Stuttgart, Deutsche Verl.-Anst. — 38.
Schilling, G., Laokoon-Paraphrasen. Umschreibungen und Erweiterungen der wichtigsten Kapitel von Lessings Laokoon. Leipzig, Teubner. — 30.
Schlegel, J. El., Ästhetische und dramatische Schriften. Heilbronn, Henninger (ist nach Gm. 825 eine sehr dankenswerte Ausgabe).
Schmidt, J., Die deutschen Instruktionen und ihre Gegner. = ZöG. Supplementband 62 f. — 43.
Schmidt, K., Der deutsche Unterricht in Obersekunda. = Pg. Realgymnasium in Borna. — 8.
Schnippel, E., Ausgeführter Lehrplan im Deutschen für die Klassen U III bis I. Berlin, Gaertner. — 9.
— — Zur Dispositionslehre III. = Pg. Rgym. Osterode. Ostpr. — 49.
Schöninghs Ausgaben der Klassiker mit Kommentar: Buschmann, Lessings Laokoon (nach ZG. 371 im Anschlufs an Blümner entstanden und zu empfehlen). Heuwes. Goethes lyrische Gedichte (zeigt nach ZG. 483 eine fleifsige Wort- und Sacherklärung und ist umsichtig und besonnen). Heuwes, Goethes Götz. Wittich, Goethes Tasso. Schwarz. Herders Cid (können nach BbG. 183 mit Recht empfohlen werden). Paderborn, Schöningh.
Schöntag, F., Musteraufsätze aus der Schule für die Schule. 2. Aufl. Regensburg, Bauhof (sind BbG. 53 sehr empfohlen. Vergl. auch Msch. 429).

Schroeder, O., Vom papierenen Stil. 3. Aufl. Berlin, Walther. — 45.
Schultz, F., Die Grundzüge der Meditation. Dessau, Baumann (ist nach BhS. 161 ein wertvolles Hilfsmittel für Lehrer und Schüler).
— — Merktafel zu der Geschichte der deutschen Litteratur. Ebd. (Nach PA. 315 und CO. 498 ein recht brauchbares Hilfsmittel.)
Schulz, B., Die deutsche Grammatik in ihren Grundzügen. Paderborn. Schöningh. — 15.
— — Deutsches Lesebuch. 1. Teil. Ebd. (S. auch BbG. 52. ZlS. 61.) — 25.
Schulz, K., Fremdwörterunfug und Verdeutschungskunst. = LL. Heft 31. S. 103 f. — 46.
Schunck, E., Goethes Iphigenie auf Tauris und das gleichnamige Euripideische Stück. Zweiter Teil: Goethes Iphigenie auf Tauris. = Pg. Gym. in Paderborn. (Diese Abhandlung bildet die Fortsetzung und den Schlufs einer im Jahre 1891 an derselben Stelle erschienenen. Den Schlufs macht eine Vergleichung der beiden Stücke.)
Schuster, A., Lehrbuch der Poetik für höhere Lehranstalten. Halle, Mühlmann. — 34.
Schwering, J., Franz Grillparzers hellenische Trauerspiele, auf ihre litterarischen Quellen und Vorbilder geprüft. Paderborn, Schöningh (ist nach BbG. 181 ein sehr anerkennenswertes Buch, welches in allen wesentlichen Dingen richtig urteile über Charakteristik, Bau, Sprache).
Scott, W., Die Braut von Lammermoor. Übersetzt von A. Tuhten. Leipzig, Reclam. — 31.
Seeger, H., Deutsche Grammatik für die Klassen VI bis III. Wismar, Hinstorff. — 15.
Seinecke, F., Lehrbuch der Geschichte der deutschen Nationallitteratur, herausgegeben von Dieckmann. 4. Aufl. Hannover, Schmorl & v. Seefeld (ist nach Gm. 95 sehr anzuerkennen; jedoch sei das Mittelgut (16. und 17. Jahrh.) zu breit behandelt).
Senff-Georgi, G., Die Redekunst. Ein Lehrbuch für jedermann. Dresden. Weiske. — 22.
Shakespeares ausgewählte dramatische Werke in A. W. v. Schlegels berichtigter Übersetzung, zum Teil in eigener Übertragung mit Einleitungen und erläuternden Anmerkungen. Von J. Schmidt. I. Macbeth. Berlin, Gronau. — 29.
— — sämtliche dramatische Werke in 12 Bänden übersetzt von Schlegel und Tieck. Stuttgart, Cotta. — 29.
Soffé, Die erlebten und litterarischen Grundlagen von Goethes Clavigo. = Pg. Obrealsch. in Brünn (ist nach ZR. 380 sehr interessant).
Sommer, Deutsche Sprachlehre. Paderborn, Schöningh. — 15.
— — Leitfaden für den elementaren Unterricht in der deutschen Sprachlehre. Ebd. — 15.
Spengler, F., Der deutsche Aufsatz. Zur Methodik des deutschen Unterrichts in Gymnasien. Wien, Konegen (vergl. auch Msch. 428). — 13.
Stäbler, G., Diktate für die unteren Klassen der Gelehrten- und Realschulen. Stuttgart, Steinkopf. — 18.
Steger, A., 34 Lebensbilder aus der deutschen Litteratur. Halle, Schroedel (ist nach CO. 559 ähnlich wie Hopf und Paulsiek und wird beim Gebrauch die besten Dienste leisten).
Steinel, O., und Keppel, K., Die Reform des deutschen Aufsatzunterrichts; Schülerbuch für den deutschen Aufsatzunterricht an der Mittelschule im Sinne der Schulreform. Schweinfurt, Giegler. — 41.
Stejskal, K., Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung. Wien, Manz. — 18.
Stekker, H., Der Versbau im niederdeutschen Narrenschiff. Ein Beitrag zur mittel-niederdeutschen Metrik. = Pg. Gym. Frideric. in Schwerin i. M. — 34
Stern, A., Die deutsche Nationallitteratur vom Tode Goethes bis zur Gegenwart. Marburg, Elwert (nach CO. 693 als Fortsetzung von Vilmar mit Freuden zu begrüfsen).
— — Katechismus der allgemeinen Litteraturgeschichte. 3. Aufl. Leipzig, J. J. Weber. — 36.

Stifter, A., Studien, Band I und II. Leipzig, Amelang (sollte ein Lieblingsbuch der reiferen Jugend sein. Vergl. auch CO. 433).
Stoewer, W., Das Kulturhistorische im „Meier Helmbrecht“ von Wernher dem Gärtner. Leipzig, Fock (wird ZöG. 527 als eine fleifsige Sammlung bezeichnet).
Strack, Der deutsche Unterricht. = SwS. 146 f. 234 f. Jahrg. IX. 12 f. 69 f. 115 f. — 8. 10. 20. 40.
Straub, W. L., Aufsatzentwürfe. Stuttgart, Göschen (sind nach KW. 178 nur für die oberste Stufe, bisweilen zu hoch, durchweg gedankenreich. Zu wünschen wäre eine Sammlung von Aufsätzen. Nach ZG. 490 befriedigen sie wenig; ein geschichtliches Thema sei zu wenig. Die Darstellung sei etwas abstrakt. Günstig dagegen urteilt CO. 90. PA. 574).
Strzechma, P., Geschichte der deutschen Nationallitteratur. 5. Aufl. Brünn, Knauthe (zeigt nach Msch. 429 Reichhaltigkeit des Stoffes bei aller Knappheit der Fassung, sowie eine klare, durchsichtige und leichtverständliche Darstellung. Ebenso zustimmend spricht sich ZR. 729 aus).
Sutermeister, O., Praktische Stilschule. Zürich, Schulthess. 2 Bände (wird wegen der guten Auswahl CO. 561 empfohlen).
Thiem, C., Leseproben aus alt- und mittelhochdeutschen Dichtungen zum Gebrauche in höheren Lehranstalten zusammengestellt. Berlin, Trenkel. — 32.
Thoma, A., Das Drama. Gotha, Thienemann (wird ZöG. 1003 als ein verdünnter Theeabgufs bezeichnet; unglücklich seien des Verf. litterarische Urteile).
Trabert, Franz Grillparzer. Wien, Austria (ist nach SwS. 218 mit jugendlichem Feuer und tiefer Empfindung geschrieben).
Trendelenburg, F. A., Elementa logices Aristoteleae. Editio nona. Berlin, Weber. — 50.
Trump, F., Zur historischen Behandlung der neuhochdeutschen Grammatik = Pg. Gym. in Waldenburg i. Schl. — 11.
Tschache, G., Themata zu deutschen Aufsätzen in Dispositionen und Ausführungen. Breslau. Kern (nach BbG. 416 sind viele Aufgaben verkehrt und über die Schule hinausgehend).
Tumlirz, C., Die Lehre von den Tropen und Figuren nebst einer kurzgefafsten deutschen Metrik. Zum Gebrauch für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 3. Aufl. Prag, Dominicus. — 34.
— — Deutsche Grammatik für Gymnasien. Ebd. — 15.
— — Der deutsche Unterricht in IV und III. = Msch. 283 f. — 41.
Tupetz, Th., Geschichte der deutschen Litteratur mit besonderer Rücksichtnahme auf das Geistesleben Österreichs. Prag, Tempsky (zeigt nach ZöG. 898 f. viele Irrtümer, auch gröbere).
Uellner. Schillers Lied von der Glocke, technisch erläutert. Düsseldorf, Michels (ist nach ZöG. 108 f. eine realistische Gedichterklärung).
Unbescheid, H., Beitrag zur Behandlung der dramatischen Lektüre. Berlin, Weidmann (findet Gm. 429 zu eingehend; in der Schule dürfe man nur die Hauptsachen treiben. ZöG. 432 erklärt den Verf. für einseitig in dem zu behandelnden Stoffe; doch rege derselbe an. Düntzer sei viel benutzt. Vergl. auch CO. 613. Nach PA. 311 geht Verf. zu viel auf Einzelheiten ein).
Unterrichtsstoff für die deutsche Grammatik und Orthographie für Vorschulen und für die unteren Klassen, von den Lehrern der Kgl. Vorschule in Berlin. Berlin, Habel. — 15.
Verhandlungen der Jugendschriftenvereinigungen während des 9. Deutschen Lehrertages in Halle. = MlS. 137 (jährlich solle ein Verzeichnis veröffentlicht werden von den Büchern, die im Laufe des Jahres erschienen sind).
Vernaleken, Th., Kinder- und Hausmärchen, dem Volke treu nacherzählt. 2. Aufl. Wien, Braumüller (zeigt nach ZR. 93 eine schlichte, volkstümliche Darstellung).
Viehoff, H., Die Poetik auf der Grundlage der Erfahrungsseelenlehre, herausgegeben von **Kiy**. Trier, Lintz. — 34.
— — Drei Bücher erzählender Gedichte, herausgeg. von **Kiy**. Leipzig, Brandstetter (wird Gm. 825 wegen des hohen sittlichen Wertes namentlich der Jugend empfohlen).
Vierteljahrsschrift für Literaturgeschichte von B. **Seuffert** (ist nach ZöG. 902 frisch und lebenskräftig).

Vietor, W., Die Aussprache des Schriftdeutschen mit dem Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preufsischen Schulen in phonetischer Schrift wie in phonetischen Texten. Leipzig. Reisland. — 18.
Vöhringer, L., Deutsches Rechtschreib- und Aufsatzbuch nebst sprachlichen Übungen in vier stufenmäfsig geordneten Kursen. 4. Kurs. 3. Aufl. Stuttgart. Metzler. — 18.
Völcker, G., I. Aufgaben des zu verstärkenden deutschen Unterrichts der unteren Klassen. II. Klassenarbeiten über durchgenommene Abschnitte aus der Naturkunde. Geographie. Geschichte, Religion. = Pg. Rpgym. Schoenebeck a. E. — 5. 19. 40. 42. 43.
Vogel, P., Auswahl mittelhochdeutscher lyrischer Gedichte, als Anhang zu der Lachmannschen Nibelungen-Ausgabe für den Schulgebrauch zusammengestellt. Berlin. Reimer. — 32.
Vorberg, M., Die Reformation und die deutsche klassische Litteratur. Gotha, F. A. Perthes. — 39.
Wahl, G., Hans Sachs und Goethe. I. Teil. = Pg. Realgym. Koblenz (entwickelt in fesselnder Weise, wie der Altmeister deutscher Dichtung für den alten Meistersänger Interesse gewinnen mufste und wie sich dasselbe zeigte).
Walzel, O. J., Neue Quellen zur Geschichte der älteren romantischen Schule (enthält nach ZöG. 289 Briefe von F. Schlegel an seinen Bruder August Wilhelm).
Wanner, H., Das Deutsche in den lateinlosen Schulen. = ZlS. III, 1 ff. — 3.
— — Der grammatische deutsche Unterricht in der höheren Bürgerschule. = ZlS. 8 ff. — 10.
Wartenberg, Bemerkungen über die Einrichtung der deutschen Lesebücher für die höheren Schulen. = Gm. 741 ff. — 21.
— — Über die Darstellung der Ablautreihen der deutschen Zeitwörter. = Gm. 269. — 11.
Wasserzieher, E., Aus dem Leben der deutschen Sprache. Leipzig, Schnurpfeil. — 16.
Weber, H., Deutsche Sprache und Dichtung. Leipzig. Klinkhardt (zeigt nach BbS. 161 einen reichen, klaren und verständig geordneten Inhalt).
Weinhold, K., Mittelhochdeutsches Lesebuch. 4. Aufl. Wien, Braumüller. — 33.
Weifs, K., Herders Cid, ethisch ausgelegt. Leipzig. J. Bädeker. — 30.
Weisweiler, J., Über das Wesen und die Bedeutung der Chrie im deutschen Unterricht. Kritische Bemerkungen zur Aufsatzlehre. = Pg. Marien-Gym. in Posen (legt den Nutzen der genannten Aufsatzform dar, wenn sie in der richtigen Weise angewendet wird).
Wendt, G., Deutsches Lesebuch 1. Teil. 2. Aufl. Lahr, Schauenburg. — 25.
Werder, K., Vorlesungen über Lessings Nathan, gehalten an der Universität Berlin. Berlin. Fontane. — 31.
Widder, Das tragische Problem in Lessings Emilia Galotti. = SwS. 141 f., 183 f. (Verf sagt, keine Textstelle zwinge zu der Annahme einer Liebe der Emilia zum Prinzen. Sie sei ganz naiv. Emilias Fehler sei ihr Gehorsam gegen ihre Mutter und ihr Verschweigen Appiani gegenüber).
Wiemer, J., Einiges über deutsche Aufsätze in der III. und IV. Gymnasialklasse. = Msch. 405 f. — 44.
Wilke, E., Die neueren Bestrebungen zur Verbesserung des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre. Bielefeld, Helmich. — 11.
Windel, R., Zur Behandlung philosophisch-lyrischer Gedichte in I. = LL. Heft 32 S. 47 ff. — 50.
Wirth, Ch, Erste Anleitung zur selbständigen Fertigung deutscher Aufsätze. Nach der neuen Schulordnung für obere Gymnasialklassen bearbeitet. Bayreuth, Heuschmann. — 49.
Witkowski, G., Martin Opitz. Aristarchus sive de contemptu linguae teutonicae und Buch von der deutschen Poeterei. Leipzig. Veit (wird Gm. 825 als trefflich gerühmt).
Wolkan, R., Böhmens Anteil an der deutschen Litteratur des 16. Jahrhunderts II. Teil, ausgewählte Texte. Das deutsche Kirchenlied der böhmischen Länder (wird ZöG. 148 empfohlen). Prag, Haase.

Wüseke, W., Grundzüge der deutschen Grammatik. 1. Aufl. = Pg. Gym. in Recklinghausen. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 14.
Wunderlich, H., Die deutsche Syntaxforschung und die Schule. = PA. 223. — 10.
Wustmann, G., Allerhand Sprachdummheiten. Leipzig, Grunow. — 4. 12. 16.
— — Zu den Sprachdummheiten. = Grenzboten. Heft 12 (enthält ausführliche Auseinandersetzungen des Verf. mit Beurteilern seines Buches „Allerhand Sprachdummheiten", namentlich mit K. Erbe).
Wychgram, J., Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte. Bielefeld Velhagen & Klasing. (Vgl. Gm. 163. Zeitschr. für deutsch. Unterr. S. 291). — 35.
Zernin, G., Erinnerungen an J. V. v. Scheffel (verdient nach BbS. 162 freundliche Aufnahme).
Ziegeler, E., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für III und II. Paderborn, Schöningh (wird sehr anerkannt ZG. 160. BhS. 160).
Ziegler, C., Dichter im deutschen Schulhause. Bielefeld, Helmich (bietet eine reichhaltige Sammlung von Gedichten, die aus Lehrerkreisen herstammen. Den Gedichten, die natürlich in ihrem Stoff, in der Ausführung und Sprache äufserst mannigfaltig sind und unter denen sich manche wertvolle Gabe der Muse findet, geht allemal eine kurze Darstellung des Lebens des Verfassers voran, wodurch das persönliche Interesse noch erhöht wird).
Zimmer, H., Just Friedrich Wilhelm Zachariä und sein Renommist. Ein Beitrag zur Litteratur- und Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts. Leipzig, Rofsberg. — 39.
Zimmermann, G., Versuch einer Schillerschen Ästhetik. Leipzig, Teubner (ist nach Gm. 11 für das Verständnis Schillers höchst förderlich. Nach CO. 29 mufs der Stoff noch mehr gesichtet und verarbeitet werden).
Zupitza, J., Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen. 4. Aufl. Oppeln, Franck. — 33.
Zurbonsen, Deutsche Litteraturkunde. Berlin, Nicolai (zeigt nach CO. 558 eine treffliche Auswahl des Stoffes; besonders praktisch sei es, dafs das Notwendigste aus Poetik und Metrik an die Dichtungen selbst angeschlossen sei. Gm. 711 vergleicht es mit Herbsts Hilfsbuch; es habe wenig eigenartige Vorzüge).

VI. Latein.

Abraham, Prof. Dr., Vortrag über Die neuen Lehrpläne im deutschen Realschulmänner-Verein Abteil. Berlin am 10. März. — 11.
Adrian, T., Zeitgeist und Schulreform. = CO. 202 ff. — 8.
— — Charakterbildung und Schulreform. = ZlS. 174. — 43.
Ahlheim, Dr. A., Zur Stoffauswahl in Obersekunda. = LL. 31, 66 ff. — 27. 36.
— — Die Schriftstellerlektüre in Obersekunda nach den Grundsätzen der Konzentration. = Pg. Bensheim 1893 (No 623). — 27. 36.
Altenburg, Dir. Dr. O., Winke zur Schulauslegung des Horaz I. Unser Leseplan aus dem III. Buche der Lieder. = Pg. Wohlau 1893 (No. 212). — 41.
— — Winke zur Schulauslegung der Germania des Tacitus. = Pg. Wohlau (No. 209). — 68.
Aly, Prof. Dr. Fr., Horaz, sein Leben und seine Werke. = Gymn.-Bibl., herausgegeben von Pohlmey und Hoffmann. 15. Heft. Gütersloh, Bertelsmann. — 74.
Backhaus, Oberl., Rede. — 7.
Bauder, W., Vom unvorbereiteten Übertragen und vom Rückübersetzen. = Gm. 799 ff. — 37.
Becker, Oberl. K., Die Hauptregeln der lat. Syntax. = Pg. Duisburg Rgym. 1893. — 32.
Bemerkungen zur Schulreform. Von einem ord. Prof. d. Math. = PA. 1891, 657. — 5.
Bender, F., Klassische Bildermappe, herausgegeben unter Mitwirkung von Ed. Anthes und G. Forbach. Darmstadt. Zedler & Vogel. Heft V bis VII. — 44.

Gerber, G., Das Ich als Grundlage unserer Weltanschauung. Berlin, Gaertner. 1893. — 1a.
Gerstenecker, Prof. Dr. J., = BbG. 23. — 2.
— — Zum grammatisch-stilistischen Unterricht im Lat. = BbG. 1 ff. (Forts). — 42. 45.
Goldmann, Inwieweit ist es zu empfehlen. die Bestimmungen des neuen preufs. Lehrplans für Gym. auf dem Gebiete des lat., griech. und geschichtlichen Unterrichts anzunehmen? = SwS. 108 ff. — 12. 36.
Golling, Prof. J., Syntax der lat. Dichtersprache I. Für die Schule bearb. = Pg. Wien Staats-Gym. im IX. Bez. — 33.
— — Chrestomathie aus Livius. F. d. Schulgebrauch. Wien. Hölder. — 67.
Graf, G. San.-R. Dr., in der Sitzung des Hauses der Abgeordn. vom 8. März. — 11.
Gronau, Dir., Bericht für die Dir.-Vers. Ost- und Westpreufsen. — 23.
Grosse, Prof. Dr., Lat. Formenlehre für den Anfangsunterricht. = Pg. Arnstadt 1893 (No. 717). - 53.
Günther, Abh. im XIII. Jahrb. des Vereins für wiss. Pädag. — 30.
Guggenheim, Prof. Dr. Mor., Die Stellung der liberalen Künste oder encyklischen Wissenschaften im Altertum. = Pg. Zürich, Kantonsschule 1893 (ein auch für Philologen und Philosophen interessanter Beitrag zur Geschichte des gelehrten Unterrichts. welcher beweist, dafs die Schule daran festhalten mufs: der Mittelpunkt alles Unterrichts ist litterarisch-historisch).
Gymnasial-Sektion des IV. deutsch-österr. Mittelschultages. = ZöG. 653. — 20.
Hachez, G.-L. Dr. Karl, Lukrez als Dichter. = Pg. Eutin (No. 664) (anziehend geschriebene Charakteristik).
Harder, Oberl. Dr. F., Bemerkungen über die Verwendung von Anschauungsmitteln im Unterricht. = ZG. 269. — 45.
Harre, Dir. Dr. P., Hauptregeln der lat. Formenlehre. Berlin, Weidmann. — 53.
Haupt, Oberl. Dr. E., Lat. Verbal-Verzeichnis in alphabetischer und systematischer Anordnung für den Schulgebrauch. Hannover, Meyer. 1893. — 32.
Haupt, Oberl. C., Anleitung zum Verständnis der livianischen Darstellungsform. Leipzig. Teubner. — 67.
— — Livius-Kommentar für den Schulgebrauch. Komm. zu Buch XXI. Ebd. — 67.
Hecht. Oberl. Dr. M., Zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insb. des griech. = ZG. 337 ff. — 19. 37.
Hellmuth, Prof. Dr. H. und Gebhard, G.-L. Dr. F., Lat. Übungsbuch für die dritte Klasse des Gym. Bamberg, Buchner.
Heman, Univ.-Prof. Dr. C. F., Die Bildungsideale der Deutschen im Schulwesen seit der Renaissance. Eine hist. Studie zu praktischen Zwecken. Basel, Reich. — 1a.
Herz, Dr. Walter, Zum Unterricht in der lat. Grammatik auf der Mittelstufe. = Pg. Berlin Falk-Rgym. 1893 (No. 95). Berlin, Gaertner. — 32.
Heynacher, Dir. Prof. Dr., Beiträge zur zeitgemäfsen Behandlung der lat. Grammatik auf statistischer Grundlage. = Pg. Norden (No. 313). — 34. 35.
Hicketier, Dr. Zur Betonung des Lat. auf der Schule. = Pg. Cüstrin Gym. (No. 72). — 31.
Hildebrandt, Oberl. Rich., Bemerkungen zum lat. Pensum der Sexta. = Pg. Magdeburg Päd. z. Kloster Unser Lieben Frauen (No. 238). - 29.
Hoffmann, Oberl. Dr. Ferd., und Votsch, Oberl. Dr. W., Lat. Übungsbuch für die mittleren Klassen höh. Lehranstalten im Anschlufs an Stegmanns lat. Schulgrammatik. II. Teil. Leipzig. Teubner. — 61.
Holly. Über die Beurteilungen der Schülerleistungen im altsprachlichen Unterrichte. = Gm. 345 ff. — 43.
Holzer. Übungsstücke zum Übersetzen ins Lat. III. Abt. zum Gebrauch an oberen Gymnasialklassen herausg. von Prof. E. Holzer. Stuttgart, Metzler. — 62.
Holzweifsig. Dir. Dr. F., Lat. Schulgrammatik in kurzer, übersichtlicher Fassung. 5. neue durchges. Aufl. Hannover. Goedel. — 51.
— — Übungsbuch für den Unterricht im Lat. Kursus der Sexta. 5. nach Mafsgabe der Lehrpl. von 1892 bearb. Aufl — Kursus der Quinta. 4. nach

Mafsg. der Lehrpl. von 1892 bearb. Aufl. — Kursus der Untertertia. Ebd. 1892. 1893. — 57. 61.

Horatii Flacci carmina relegit et apparatu critico instruxit **Martinus Hertz.** Berlin, Weidmann. — 73.

Horaz' Oden und Epoden für Freunde klassischer Bildung, besonders für die Primaner unserer Gym. bearb. von Dir. Prof. Dr. **Herm. Menge**, Sangerhausen, Sittig. — 73.

— — Satiren und Episteln mit Anmerk. von **Lucian Müller**. I. Satiren. Wien, Tempsky, (ist uns nicht zugegangen. Rez. in NphR. 1893 No. 1 rühmt den bleibenden Wert der aus reicher Erfahrung hervorgegangenen Bemerkungen über den Sprachgebrauch der röm. Dichter seit Ennius, die genauen Beobachtungen über Metrisches, Sprachliches und Realien, die frisch geschriebenen Einleitungen zu den einzelnen Satiren).

Horn, J. F., Das Zukunftsgymnasium. = NB. 413 ff. — 4. 21. 37.

Hruby, T., Zur Reform unseres (öst.) Lateinunterrichts. = Suppl.-Heft zu ZöG. 41 ff. — 20.

Huemer, k. k. Landes-Schul-Insp. Prof. J, Die Bedeutung des österr. Min.-Erl. vom 30. Sept. 1891. = ZöG. 1891, 1029 ff. — 14.

Hüter, Gyml. L., Altphilologische didaktische Übungen. = LL. 35, 23 ff. — 26.

Jäger, Gym.-Dir. Dr. **Osk.**, Welche Pflichten legt die Neugestaltung des Schulwesens den Lehrern auf? Rede, geh. am 9. April in der Vers. des Ver. rhein. Schulm. in Köln. = PA. 409 ff. ZG. 516 ff. Köln. Zeit. vom 11. April. — 6.

— — Rede auf dem Kongresse des Gymnasialvereins. — 10.

John, Rektor Dr., Tacitus Dialogus de oratoribus cap. XXVIII bis Schlufs übersetzt und kritisch-exegetisch erläutert. = Pg. Schwäbisch-Hall (No. 583). — 69.

Joos, Grofsh. bad. Geh.-Rat, Rede in der 2. bad. Kammer, vgl. SwS. 104. — 14.

Jordan, Prof. W., Ausgewählte Stücke aus Cicero in biographischer Folge. Mit Anmerk. für den Schulgebr. 4. Aufl. Stuttgart, Metzler. — 70.

Irmscher, Emil, Vergils Aeneide. Buch IV übers. = Pg. der Realsch. von E. Zeidler in Dresden. 1893 (No. 559). — 73.

Jurenka, Prof. Dr. H., Schulwörterbuch zu H. St. Sedlmayers ausgewählten Ged. des P. Ovidius. 2. völlig umgearb. und vermehrte Aufl. Mit 51 in den Text gedruckten Figuren. Prag, Tempsky. — 71.

Kämmel, O., Der Wegfall des lat. Aufsatzes und die deutsche Ausarbeitung. = NJ. II, 113 ff. — 42.

Kautzmann, Pfaff und **Schmidt**, Lat. Lese- und Übungsbücher im Anschlufs an die lat. Schulgr. von Stegmann. II. Teil für Quinta. Leipzig, Teubner. — 60.

Keller, Realsch.-Oberl. **Clemens**, Hauptregeln der lat. Syntax für Quarta und Quinta. Unter Berücksichtigung der an den sächsischen Gym. und Prog. eingeführten Übungsbücher. = Pg. Frankenberg i. S. Rsch. 1893 (No. 562). — 32.

Keller, Prof. **Jul.**, Die Grenzen der Übersetzungskunst kritisch untersucht mit Berücksichtigung des Sprachunterrichts im Gym. = Pg. Karlsruhe Gym. (No. 602). — 38. 40. 43.

Klett, Prof. Dr., Rede in der 2. Landesversammlung des Vereins der Lehrer an den hum. Anst. Württembergs vom 13. Juni 1891. — 14.

Klix, Geh. Reg.-R. Dr., Rede auf dem Kongresse des Gymnasialvereins. — 10.

Klotz, Oberl. Dr. **Rich.**, Animadversiones ad veteres Vergilii interpretes. = Pg. Treptow a. R. 1893 (No. 149) (unserem Kreise fernliegende wissenschaftliche Abhandlung).

Köhler, Dr., preufs. Landtags-Abgeordneter, in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 8. März. — 11.

Köpke, Dr. R., Aufgaben zum Übersetzen ins Lat. für Obersekunda und Prima mit Verweisungen auf die Gramm. von Ellendt-Seyffert. 3. Auflage, bearb. von Dr. **A. Kehr**. Berlin, Weidmann. — 62.

Kolwe, Oberl. H., Der lat. Unterricht in der Quarta des Rgym. = Pg. Charlottenburg Rgym. 1893 (No. 101). — 32. 36.

Kornitzer, Prof. A., Zum Kanon der in der Schule zu lesenden Reden Ciceros. = ZöG. 453 ff. — 28.
Kortegarn, Dir. Dr., Rede in Hildesheim am 27. Febr. — 10.
Krafsnig, Prof. J., Ist das Übersetzen für den erfolgreichen Betrieb der klassischen Lektüre unentbehrlich? = LL. 33, 87 ff. — 37.
Kubitschek, Prof. J. W., Eine für den Schulgebrauch ausgewählte Sammlung galvanoplastischer Abdrücke antiker Münzen. = ZöG. 1891, 1121 ff. — 45.
Kuttner, Oberl. Dr. O., Die neuen Lehrpläne und der Lateinunterricht in der Tertia des Gym. = ZG. 777 ff. — 17.
Landgraf, Dr. Gust., Lat. Schulgrammatik. 2. Aufl. Bamberg, Buchner. 1893. Dazu Litteraturnachweise und Bemerkungen. 2. Aufl. Ebd. — 53.
— — Lat. Schulgrammatik für norddeutsche Gymnasien bearbeitet von Prof. Dr. H. Fritzsche. Erster Teil. Ebd. — 53.
Lang, Prof. O., und Diel, G.-L. Dr. H., Lat. Übungsbuch für die 5. Klasse des hum. Gym. und den zweiten Kurs. des Rgym. Ebd. — 62.
Lange, Dr. Ad., Methodischer Lehrer-Kommentar zu Ovids Metamorphosen. 1. Heft: Buch I—V. Gotha, F. A. Perthes. — 72.
Lattmann, Geh.-R. Dr. J., Die Verirrungen des deutschen und lat. Elementarunterrichts. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 29.
— — Lat. Übungsbuch mit Formenlehre und Satzlehre für Quinta. 7. Aufl. Ebd. — 59.
— — Lat. Übungsbuch mit stilistischen Regeln für Quarta, 7. Aufl. Mit Rücksicht auf die neuen Lehrpläne bearb. von Dr. H. Lattmann. Ebd. — 60.
Lattmann-Müller, Kurzgefafste lat. Grammatik. Ausg. B. 7. Aufl. besorgt von Oberl. Dr. H. Lattmann. Ebd. — 51. 52. 53.
Laves, Oberl., Vergils Eklogen in ihren Beziehungen zu Daphnis. = Pg. Lyck 1893. (Daphnis = Alfenus Varus).
Lehmann, C. A., De Ciceronis ad Atticum epistulis emendandis. Berlin, Weidmann. — 70.
Lehrplan für die Gymnasien des Grofsherzogtums Hessen 1893. — 13.
Livii ab urbe condita liber X. Für den Schulgebrauch erklärt von Franz Luterbacher. Leipzig, Teubner. — 66.
— — lib. XXX. Für den Schulgebr. erklärt von F. Luterbacher. Leipzig, Teubner. — 66.
— — ab urbe condita liber XXI. Für den Schulgebrauch erklärt von Dir. Dr. C. Tücking. 4. verb. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 66.
— — liber XXXVI—XXXVIII. Edidit Anton Zingerle. Ed. maior. Prag, Tempsky. 1893. — 67
— — XXI—XXIV. XXX ed. Ant. Zingerle. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. P. Albrecht, Geh. Reg.- und Oberschulrat. Mit 2 Karten. Leipzig, Freytag. 1893. — 66.
Lohmeyer, Oberl. Dr. Th., Kleine deutsche Satz-, Formen- und Interpunktionslehre nebst einem Anhange der Poetik und Metrik für die Klassen Sexta bis Tertia höh. Lehranstalten mit Latein. 3. Aufl. Hannover, Helwing. — 59.
Loos, Prof. Jos., Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien, Hölder. — 14.
Lopot, Joh., Beispiele zur Einübung der lat. Syntax (Kongruenz, Kasuslehre, Präpos.), geschöpft aus Cornelius Nepos. = Pg. Weidenau Staats-Gym. 1891. — 33.
Lutsch, Dir. O., Begleitwort zur 2. Aufl. meiner lat. Lehr- und Lesebücher für Sexta und Quinta nebst Erwiderung auf J. Lattmanns Kritik in den "Verirrungen des lat. Elementarunterrichts". Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1893. — 59.
— — Der lat. Unterricht an Gymnasien nach den neuen preufs. Lehrplänen. = Pg. Kreuznach 1893 (No. 448). — 15.
Matthias, Dir., Rede. — 7.
Mayser, Ist die lat. Schulgramm. von Ellendt-Seyffert beizubehalten oder nicht? = KW. 1891, 353. — 46.
Meurer, Dr. H., Odyssea latine für Sexta. Weimar, Böhlau. — 55.
— — Ilias latine für Quinta. Ebd. — 55.
Meyer, Univ.-Prof. Dr. J. B. = MlS. — 16.

Planck, k. württ. Ob.-Studien-Rat Dr. von, Rede in der 2. Landesversammlung des Vereins der Lehrer an den hum. Anst. Württembergs vom 13. Juni 1891. = KW. 1891, 486. — 14.
Plaumann, E., Ovids Gedichte im Lichte von Lessings Laokoon. = ZG. 273ff. — 40, 72.
Prem, Prof. S., Über die 3. lat. Deklination. = ZöG. 78ff. — 31.
Procksch, Dir. Prof. Dr. A., Anleitung zur Vorbereitung auf C. Julius Caesars gall. Krieg. 1. Bdch.: Buch I—III. Leipzig, Teubner. 1890. 2. Bdch: Buch IV—VI. 1892. — 66.
Rambeau, Oberl. Th., Charakteristik der historischen Darstellung des Sallustius (II. Teil). = Pg. Burg (No. 225). — 68.
Ranke, F. und J., Präparation zu Caesars gall. Kriege. 2. Aufl. Heft 4: Buch I. Heft 6: Buch II—IV. Heft 18: Buch VI, VII. Hannover, Goedel. — 66.
— — Präparation zu Ovids Metamorphosen. Heft 2. Buch I, 89—162, 262—415. II, 1—328. Zur ersten Einführung in die lat. Dichterlektüre neu bearb. von Th. Merklein. Ebd. — 71.
Reichenhart, Zur Erklärung einiger Vergilstellen. = ZöG. 491ff. (Besonders Aen. VI, 472ff. und 626ff. behandelt mit Disposition der Verse 625—728.)
Reinhardt, Dir. Dr., Bericht über den Schulreformversuch in Frankfurt a. M. (lateinloser Unterbau). — 16.
Rethwisch, Prof. Dr. C., Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrh. Geschichtl. Überblick im Auftrage des Kgl. preufs. Min. Berlin, Gaertner 1893. — 17. 29.
Richter, Prof. Dr. G., Ein Schema zur Artikulation des Unterrichts bei der Schriftstellerbehandlung. = LL. 35, 63ff. — 26.
Richter, Oberl. P., Rede auf der Vers. der Lehrer an höh. Schulen Schlesiens am 11. April. — 10.
Rieder, Prof. Dr. A., Einige Stellen zu Parallelen der heiligen Schrift aus Werken griech., röm. und deutscher Klassiker. = ZG. 419ff. — 44. 72.
Rothfuchs, Prov.-Schulrat Dr. J., Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts. Das Übersetzen in das Deutsche und manches andere. Marburg, Elwert. — 2. 36.
— — Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insb. des lat. Pädagogisch-didaktische Aphorismen über Syntaxis ornata (Elementarstilistik. Konstruieren, Extemporieren, Präparieren). 3. verm. mit Rücksicht auf die preufs. Lehrpläne von 1892 neu bearb. Aufl. Ebd. 1893. — 3. 36.
Scheindler, Dir. Dr. Aug., Lat. Schulgrammatik für die österr. Gym. 2. verb. Aufl. Prag, Tempsky. — 53.
Schimmelpfeng, Dir. Dr. G., Erziehliche Horazlektüre. = Pg. Ilfeld (No. 308). — 41.
Schlee, Dir. Dr. E., Etymologisches Vokabularium zum Cäsar, eingerichtet zum Nachschlagen und zum Lernen. Nebst einer Sammlung von lat. Beispielen und einer Zusammenstellung der Konjunktionen zur Repetition der Syntax. 3. Aufl. Altona, Harder. — 66.
Schmalz, Dir. J. H., Zur Methodik des Lateinunterrichts. = NJ. II, 360ff. — 18. 45.
— — Was heifst lat. „bewundert werden?“ = ZG. 671. — 33.
Schmidt, Prof. Joh., Lat. Lesebuch aus Cornelius Nepos und Curtius Rufus. Mit erklärenden Anmerk. 2 Teile. 1. Teil: Text, Einleitung, Namensverzeichnis u. 2 Karten. 2. Teil: Erklär. Anmerkungen. Prag, Tempsky. — 60.
Schmidt, Dr. K. E., Vokabeln und Phrasen zu Caesars bellum Gallicum nebst kurzen Anweisungen zum Übersetzen. 10. Heft. VI. Buch. Kap. 21—44. Königsberg, Beyer.
Schödel. Martin, Lat. Elementargrammatik für die drei unteren Gymnasialklassen und die entsprechenden Klassen anderer höh. Lehranstalten. Leipzig. Teubner. — 50.
Schönborns lat. Lesebuch zur Einübung der lat. Formenlehre. I. Teil für Sexta. 24. gänzl. umgearb. Aufl. Vorbereitungsheft dazu. II. Teil: für Quinta. 14. neu bearb. Aufl. nebst Ergänzungsheft: Wörterverzeichnis und grammat. Anhang. Alle 4 Hefte bearb. von Oberl. Dr. P. Schwieger. Berlin, Mittler & Sohn 1892, 1893. — 57.

Völker, Dr. C. und Crecelius, Prof. Dr. W., Cornelius Nepos zum Schulgebr. herausg. 4. Aufl. Leipzig, Voigtländer. — 65.
Vogel, Ob.-Schulrat Dr. Th., Die Dehnung des syntaktischen Unterrichts in den alten Sprachen. = NJ. 1891, II, 577 ff. — 35. 45.
Votsch, Oberl. Dr. W., Der Anfangsunterricht im Lat. auf Rgym. mit lateinlosem Unterbau (Altonaer System). = Pg. Magdeburg Guericke-Schule 1893 (No. 276). — 30.
Wagner, Prof. J., Realien des röm. Altertums für den Schulgebrauch zusammengestellt. Mit einer Karte und bildlichen Darstellungen. Brünn, Winiker. — 45.
Weber, Oberl. Dr. E., Die Stellung der Aussprache im fremdsprachlichen Unterricht. Berlin, Mayer & Müller. — 31.
Weise, Prof. Dr. O., Charakteristik der lat. Sprache. Leipzig. Teubner. — 19.
Weissenborn, G. L. Joh., Cornelius Nepos in seiner Bedeutung für den Unterricht gewürdigt. = Pg. Aschaffenburg Gym. — 64.
Weifsenfels, Prof. Dr. O., Der neue Lehrplan des Lat. = ZG. 691 ff., 753 ff. — 16 f.
— — Cicero als Schulschriftsteller. Leipzig, Teubner. — 71.
Weisweiler, Oberl. Dr. Jos., s. Ferd. Schultz.
Wellers lat. Lesebuch aus Herodot. 18. umgearb. Aufl. bes. von Dr. Ed. Wolff. Frankfurt a. M., Kesselring 1893. — 60.
Wetzel, Prof. Dr. M., = Gm. 430. — 15.
v. Wilamowitz-Möllendorff, Univ.-Prof. Dr., Philologie und Schulreform (Göttinger Festrede). Göttingen, Dieterich. 2. Abdr. — 7.
Wirth, Chr., Zu den 36 Gründen gegen das deutsch-fremdsprachliche Übersetzen an human. Gym. Bayreuth, Heuschmann, ist uns nicht zugegangen. (Verf. versucht die Einwände Chr. Muffs, J. Charitius' und Rappolds gegen seine frühere Schrift (vgl. Jb. VI, 53) zu widerlegen.)
Wunderer, Wilh., Ovids Werke in ihrem Verhältnis zur antiken Kunst. = Acta sem. philol. Erlangensis vol. V. Erlangen, Deichert. — 72.
Zahn, Dir., Rede. — 7.
Ziemer, Prof. Dr. H., Lateinische Schulgrammatik. 11. gänzl. umgearbeitete Aufl. der Schulgr. von Prof. W. Gillhausen. In zwei Bänden. I. Teil: Formenlehre. II. Teil: Syntax. Berlin, Gaertner 1893. — 49 f. 17. 19. 21. 30. 32. 51 ff. 54.
— — Das Latein nach den neuen preufs. Lehrplänen. = Gm. 377 ff., 421 ff. — 14. 45. 54. 63.
— — Rez. von Scheindlers Schulgramm. = WfklPh. 1893, 548 ff. — 53.
— — Rez. von Engelhardt, Die Stammzeiten. = WfklPh. 1893, 152 ff. — 31.
Zietschmann, Dir., Rede. — 7.
Zimmermann, Oberl. E., Übungsstücke im Anschlufs an Ciceros catilinarische Reden und Sallusts Verschwörung Catilinas. Berlin, Gaertner 1893. — 62.
Zucker, Ad., Rez. von Landgrafs Lat. Schulgramm. = BbG. 118 ff. — 31.

VII. Griechisch.

Ahlheim, A., Zur Stoffauswahl in Obersekunda. = LL. 31 S. 66 ff. — 2. 8.
Aristoteles, Der Staat der Athener, Der historische Hauptteil (Kapp. I—XLI), f. d. Schulgebr. erkl. v. Karl Hude. Leipzig, Teubner. — 11. 14.
Ausgewählte Reden des Lysias. F. d. Schulgebr. erkl. v. Herm. Frohberger. Kleinere Ausg. 2. Heft. 2. Aufl. v. Th. Thalheim. Leipzig, Teubner. — 13.
Aus Schulbesichtigungs-Berichten (Fortsetzung und Schlufs). = LL. 30, S. 1 ff. — 5. 7. 9. 12. 36.
Bachof, F., Wörter-Verzeichnis zu Xenophons Anabasis nach der Reihenfolge der Paragraphen zusammengestellt. Heft 1. Buch I—III. Heft 2. Buch IV—VII. Paderborn, Schöningh. — 15.
Bamberg, Alb. v., Griechische Schulgrammatik. 2. Teil. = Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griech. Syntax bearb. v. A. v. B. 22. Aufl. Berlin, Springer. — 27.

Bauder, W., Vom unvorbereiteten Übertragen und vom Rückübersetzen. = Gm. 799 ff. — 26. 39.
Bauer, W., Griechisches Übungsbuch. 1. Teil: Formenlehre. 9. Aufl. bearb. v. Aug. Stapfer. Bamberg, Buchner. — 33.
Bruhn, E., Griechisches Lesebuch für Obersekunda. Ausgewählte Stücke attischer und späterer Prosa. 1. Teil: Text. 2. Teil: Anmerkungen. Berlin, Weidmann. — 5. 9. 15.
Buchholz, s. Direktorenversammlung. 2. 7 f. 10 f. 13. 18. 21 f. 23. 26 f. 34. 36.
Buchwald, F., Über den Sprachgebrauch Xenophons in den Hellenika und seine Verwertung im grammatischen Unterricht der Mittelstufe. T. 1. = Pg. Görlitz. — 28. 30.
Burger, F., Stichometrische Untersuchungen zu Demosthenes und Herodot. Ein Beitrag zur Kenntnis des antiken Buchwesens. = Pg. K. Luitpold-Gym. in München.
Bufsler, E., Frauencharaktere aus den Tragödien des Euripides. = Sammlung gemeinverständlicher wissensch. Vorträge. Heft 158. Hamburg, A.-G.
Curtius, G., Griechische Schulgrammatik. 21. Aufl. bearb. v. W. von Hartel. Leipzig 1891, Freytag. — 27. 31.
Demosthenes ausgewählte Staatsreden. F. d. Schulgebr. erkl. v. Ferd. Rösiger. 1. Bändchen: Die hellenischen Reden. Paderborn, Schöningh. — 2. 14.
— — Ausgew. Reden. F. d. Schulgebr. bearb. v. K. Wotke. 3. verm. Aufl. Leipzig, Freytag. — 13.
Dörwald, P., Herodot VII, 101—4 im Unterricht. = LL. 32 S. 79 ff. — 3. 8. 18.
Gerth, B, Griechische Schulgrammatik. Dritte verb. Aufl. Leipzig, Freytag. — 27. 31.
Goldmann, Inwieweit ist es zu empfehlen, die Bestimmungen des neuen preufsischen Lehrplans für Gymnasien auf dem Gebiete des lateinischen, griechischen und geschichtlichen Unterrichts anzunehmen? = SwS. S. 111 ff. — 24. 39.
Graf, R., Unregelmäfsige griechische Verba in alphabetischer Reihenfolge zusammengestellt. Stuttgart, Metzler. — 28.
Griechische Lyriker in Auswahl f. d. Schulgebr. her. v. Alfred Biese. 2. Teil: Einleitung und Erläuterungen. Leipzig, Freytag. — 13. 15.
Gronau s. Verhandlungen der Direktorenversammlung — 7. 22. 36.
Gropius, R., Zusammenhängende Lesestücke zur Einübung der regelmäfsigen Formenlehre des attischen Dialekts. = Pg. Weilburg. — 34.
Grosse s. Verhandlungen der Direktorenversammlung. — 23. 34.
Hansen, Reimer, Vokabeln und erste Präparation zu Xenophons Anabasis. 1.—4. Heft (Buch 1—4). Gotha, Fr. A. Perthes. — 15.
Harder, F. und Pauckstadt, R., Griechische Schulgrammatik. 1. Teil: Griechische Formenlehre zum Gebrauch an Schulen bearb. v. Franz Harder. 2. Teil: Griechische Syntax zum Gebrauch an Schulen bearb. v. R. Pauckstadt. Dresden, Ehlermann. — 27. 31.
Hauptregeln der Griechischen Syntax. Im Anschlufs an die Grammatiken von Curtius-v. Hartel und Hintner. Zusammengestellt von einem Schulmann. Wien, Hölder. — 28. 33.
Hecht, M., Zur Vereinfachung des grammatischen Unterrichts in der griechischen Sprache. = ZG. S. 201 ff. — 28.
Henke, O., Die Lehrpläne des Gymnasiums in Barmen. 1. Teil: Homer. Bearb. v. Direktor Dr. Henke. Barmen, Steinborn. — 6. 12. 17. 18. 23. 25.
Herodotos. F. d. Schulgebr. erkl. v. K. Abicht. 5. Bd. 4. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. — 13.
Heufsner, F., Die Verwendung graphischer Mittel im Unterricht, gezeigt am 4. Stasimon von Sophokles' Antigone. = LL. 29 S. 96 ff. — 26.
Hintner, Val., Griechisches Lese- und Übungsbuch f. d. 3. und 4. Klasse der Gymnasien zur Grammatik von Hintner bearb. 3. Aufl. des Übungsbuches. Wien. Hölder. — 33.
Homers Odyssee. In neuer Übersetzung von Oskar Hubatsch. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 27.
Homeri Odyssea in usum scholarum ed. et com. instr. J. La Roche. P. II. Odysseae XIII—XXIV. Vindob. et Pragae, Tempsky; Lipsiae. Freytag. — 13

Horn, J. F., Die Behandlung der Homerlektüre auf Gymnasien. = NJ. II S. 212 ff. — 17. 20.

Joost, A., Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauch Xenophons in der Anabasis für die Behandlung der griechischen Syntax in der Schule? Ein Beitrag zur Methodik des griechischen Unterrichts. Berlin, Weidmann. — 28.

Kanzow, G., Der griechische Unterricht auf unseren Gymnasien. Eine Apologie. = NJ. II S. 18 ff. — 3. 26. 37.

Koch, E., Die Notwendigkeit einer Systemänderung im griechischen Anfangsunterrichte. = NJ. II S. 409 ff. — 28. 30.

Koch, K., Platos Gorgias als Schullektüre. = Pg. Braunschweig, Martino-Katharineum. — 1. 3. 8. 9. 17. 39.

Krafsnig, Joh., Ist das Übersetzen für den erfolgreichen Betrieb der klassischen Lektüre unentbehrlich? = LL. 33 S. 87 ff. — 24. 40.

Lattmann, Julius, „Kürzung der Grammatik" als ein Ergebnis der „Reform des höheren Schulwesens". = LL. 29, S. 102 ff. — 5. 40.

Lindner, R. v., Auswahl aus den Schriften Xenophons. F. d. Schulgebr. Prag, Tempsky. — 8. 13.

May, O., Zum griechischen Unterrichte in Tertia. = Gm. S. 831 ff. — 37. 39.

Menge, R., Die Odysseelektüre in Sekunda. Forts. = LL. 29, S. 69 ff. — 4. 7. 12. 17. 19. 24.

Mitsotakis, Joh. K., Neugriechischer Sprachführer. Leipzig, Bibl. Inst.

Paehler, R., Kritische und erklärende Bemerkungen zu Sophokles' Aias. = Pg. Gym. Wiesbaden.

Polybii historiae rec. opp. crit. instr. Fridericus Hultsch. Vol. II. Editio altera. Berolini apud Weidmannos.

Rabe, Albert, Die Redaktion der Demosthenischen Kranzrede. Göttingen, Dieterich.

Ranke, Jul. Alb., Präparation zu Xenophons Anabasis. Buch I. Wortkunde. 2. Aufl. Neu bearb. v. M. Krafft. Hannover, Goedel. — 16.

— — Präparation zu Homers Odyssee. Heft 1. 3. durchges. Aufl. Heft 3. 2. durchges. Aufl. Ebd. — 15.

Richter, P., Zur Dramaturgie des Äeschylus. Leipzig, Teubner.

Roche, J. La, Kommentar zu Homers Odyssee. 2.—4. Heft. (Gesang 7—24). Prag, Tempsky. — 13.

Schirmer, A., Anleitung zur Vorbereitung auf Xenophons Anabasis. 2. Bdchen.: Buch III. IV u. V. Leipzig, Teubner. — 15.

Schmidt, Johann, Kommentar zur Auswahl aus den Schriften Xenophons von Robert R. v. Lindner. F. d. Schulgebr. Prag, Tempsky. — 14.

Schmidt, K. F., Vokabeln und Phrasen zu Homers Odyssee zum Auswendiglernen gruppiert nebst kurzen Anweisungen zum Übersetzen. 2. Heft: II. Gesang. Gotha, Fr. A. Perthes. — 15.

Schrader, W., Die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben. = ZG. S. 529 ff. — 9. 11.

Scotland, A., Die Odyssee in der Schule. Forts. = Pg. Strasburg Westpreufs. — 6. 13.

— — Das zwanzigste Buch der Odyssee. = NJ. I, S. 801 ff. — 6.

Seyfferts, Moritz, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. Durchgesehen und erweitert von Alb. v. Bamberg. 2. Teil: Beispiele zur Syntax und zusammenhängende Übungsstücke. 11. durchges. Aufl. Berlin, Springer. — 33. 36.

Sickinger, A., Wörterverzeichnis zu Homers Odyssee. Buch I, 1—324. Zur Einführung in die Homerlektüre zusammengestellt. Karlsruhe, Braun. — 15.

Sitzler, J., Präparation zu Herodot Buch VIII. F. d. Hand der Schüler bearbeitet Gotha, Fr. A. Perthes. — 15.

Sophokles. F. d. Schulgebr. erkl. v. G. Wolff. III. Antigone. 5. Aufl. bearb. v. L. Bellermann. Leipzig, Teubner. — 12.

Slameczka, Anzeige von: Ausgewählte Reden des Demosthenes von Ferd. Rösiger. = ZöG. 217. — 11.

Sybel, Ludwig v., Wie die Griechen ihre Kunst erwarben. Marburg, Elwert.

Thukydides erkl. v. J. Classen. 3. Bd. 3. Aufl. bes. v. J. Steup. Berlin, Weidmann. — 13.

Thumb, Albert, Die neugriechische Sprache. Eine Skizze. Freiburg, Mohr.

Tschiassny, M., Memorieren und Memorierstoff im altklassischen Sprachunterricht. = Msch. VI, S 1. — 12.
Übersetzen, das, ins Griechische und Lateinische. Pädagogische Gedankengänge eines Gymnasiallehrers. Berlin, Bibliogr. Bureau. — 37. 39.
Uhlig, G., Anzeige von Fr. Bahnsch, Die Zukunft des griechischen Sprachunterrichts. = HG, 73 ff. — 4. 39.
Verhandlungen der dreizehnten Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen. Berlin, Weidmann. — 2. 5. 7. 10. 13. 18. 20. 21. 23. 26. 34. 36.
Vogrinz, G., Anzeige von Fr. Bahnsch, Die Zukunft des griechischen Sprachunterrichts. = ZR. 225 f. — 4.
Vollbrecht, Wilh., Griechische Schulgrammatik. Leipzig, Reisland. — 27. 31.
Wagner, Josef, Realien des griechischen Altertums f. d. Schulgebr. zusammengestellt. Brünn, Winiker. — 23.
Waldeck, Die griechische Grammatik nach den neuen Lehrplänen. = LL. 31, S. 80 ff. — 30. 37. 40.
Weiske, A., Bemerkungen zu dem Handwörterbuche der griech. Sprache, begründet von Franz Passow. Fünfte Auflage. = Pg. der Latein. Hauptschule zu Halle a. S.
Weifsenborn, E., Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische im engen Anschlufs an Xenophons Hellenika. F. d. Untersekunda der Gymnasien behufs Einübung der Kasuslehre. Zweite Ausgabe. Leipzig, Teubner. — 33. 36.
— — Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische im engen Anschlufs an Herodots Geschichte Buch 6—9, Xenophons Memorabilien, Platon, Demosthenes und Thukydides. F. d. oberen Klassen der Gymnasien. 2. Ausgabe. Leipzig, Teubner. — 33. 36.
— — Aufgabensammlung zum Übersetzen ins Griechische im Anschlufs an die Lektüre der Obertertia behufs Einübung der unregelmäfsigen Verba und Wiederholung der gesamten Formenlehre. 2. Ausgabe. Mit einem alphabetisch geordneten Wörterverzeichnis. Leipzig, Teubner. — 33.
Welzhofer, Heinr., Sophokles' Antigone. E. Beitrag zur Geschichte und Beurteilung des antiken Dramas. Berlin, Seehagen
Wesener, P., Paradigmen zur Einübung der griechischen Formenlehre im Anschlufs an das griechische Elementarbuch des Verfassers. Leipzig, Teubner. — 28. 32.
Wisnar, J., Griechische Syntax. Unter steter Berücksichtigung der lateinischen Sprache für Ober-Gymnasien zusammengestellt. 1. Teil. Wien, Gräser. — 28. 30.
Xenophons Anabasis oder der Zug der Zehntausend. A. d. Griechischen mit Einleitung und Erläuterung von Dr. Max Oberbreyer. Leipzig, Reclam.
— — Anabasis f. d. Schulgebr. her. v. E. Bachof. 2. Aufl. Textausgabe. Paderborn, Schöningh. — 13.

VIII. und IX. Französisch und Englisch.

Alge, Leitfaden für d. ersten Unterricht im Französischen. 3. wesentlich verm. u. verb. Aufl. St. Gallen, Huber. — 38. — Der erste Unterricht im Französischen. Zugleich ein Kommentar zum Leitfaden. Ebd.
Alscher, Rud., Zur Methode des franz. Unterrichts. = ZR. 17, 199-220. — 11.
Asher, D., Die wichtigsten Regeln der englischen Syntax. 2. Aufl. Dresden, Ehlermann. — Die Fehler der Deutschen beim mündlichen Gebrauch der engl. Sprache. 6. Aufl. Ebd. — 45. 46.
Asmus, M., Cours abrégé de la Littérature française. 4me éd. Leipzig, Brockhaus. — 40.
Bahlsen, L., Der französ. Unterricht nach den Grundsätzen der Reformer. Berlin, Gaertner. — 6.
— — Der franz. Sprachunterricht im neuen Kurs. Berlin, Gaertner. — 6.
Banner, M., Französisches Lese- und Übungsbuch. I. Kursus. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 26.
Baret, A., L'anglais dans l'enseignement moderne. = RU. I, 285 f. — 18.
Barten, John, Das idiomatische System zur Erlernung der englischen Umgangssprache. Hamburg, Boysen. — 51.

Bauer, Englert, Link, (Französisches Lesebuch. München. Oldenbourg.) Wörterverzeichnis. Ebda. — 37.
Bechtel, A., Französische Chrestomathie für die oberen Klassen der Mittelschulen mit sprachlichen und sachlichen Erläuterungen usw. 4. verb. Aufl. Wien, Manz. — 36.
Bechtel, A. und Gloeser, M., Die Neuorganisation des höheren Schulwesens in Preufsen im Vergleiche mit den in Österreich herrschenden Einrichtungen. = ZR. 17, 257—270. — 2.
Benecke, Alb., English Pronunciation and English Vocabulary. Method. Anleitung zum Erlernen der engl. Aussprache und deutsch-engl. Vokabular. 7. Aufl. Potsdam, Stein. — 45. — Französische Exercitien und Extemporalien, Übungsstoff in Sätzen und zusammenhängenden Stücken zu Abt. III Ausg. B. der franz. Schulgrammatik. 2. Aufl. Ebda. 1891. — 41. — Französische Schulgrammatik. II. Teil. 9. Aufl. Ausgabe A. Ebda. — 30.
Benecke, Dr. Max, Französische Materialien f. Sprech- und Leseübungen in der Tertia von Alb. Benecke. Mit Präparationen herausgegeben usw. Potsdam, Stein. — 40. — Collection of longer English Poems. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 47.
Berlitz, M. D., Méthode Berlitz pour l'Enseignement des Langues modernes. Partie française. 2ième Livre. Berlin, 1893. Cronbach. — 37.
Beyer, F. und Passy, Elementarbuch des gesprochenen Französisch. Cöthen. Schulze. — 31.
Beyer, F., Ergänzungsheft zum Elementarbuch d. gespr. Fanzösisch. Ebda. — 31.
Bierbaum, Dr. Julius, Lehrbuch der franz. Sprache nach der analytisch-direkten Methode f. höhere Schulen. I. Teil mit einem Liederanhange. 3. verb. Aufl. II. Teil mit einem Liederanhange. 2. verb. Aufl. Leipzig. Rofsberg. — 27. 30. — Methodische Anleitung zum Lehrbuch der franz. Sprache nach der analyt.-direkten Methode. 2. Aufl. Ebda. — 27. — Lehrbuch der engl. Sprache nach der analyt.-direkten Methode f. höhere Schulen. I. Teil mit einem Liederanhange. Ebda. — 44.
Block, J., Zur Aussprache des Französischen. Beobachtungen über die Aussprache der Schauspieler der Comédie française u. des Odéon zu Paris. = Zs. f. nfrz. Spr. u. Litt. 14, 236—265. — 31.
Boerner, Otto, Französisch-deutsches und deutsch-französisches Wörterbuch zum Lehrbuch der franz. Sprache. Leipzig. Teubner.
Boettcher, Dr. C., Die Bildung der Zeiten in der französischen Konjugation. Für den Elementarunterricht. = Pg. Rgym. auf. d. Burg zu Königsberg i. P. No. 19. — 31.
Boileau, L'Art poétique. Für den Schulgebrauch herausgeg. von F. Schwalbach. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. — 34.
Boissier, Cicéron et ses amis. Ausgewählte Abschnitte nebst einem Kommentar z. Gebrauche höherer Lehranstalten herausgeg. von Dr. Gust. Dannehl. Strafsburg i. E., Verlagsanstalt. — 35.
Bossert, De l'Enseignement des Langues modernes. = RU. 1, (6) 34—38. — 17.
Brasch, V., L'Enseignement des Langues modernes. = RU. 1, 377—393. — 17.
Bréal, M., Conférences de l'Enseignement des Langues vivantes. Paris. Hachette. — 16.
Bretschneider, H., Kurzgefafste französ. Synonymik mit erläuternden Satzbeispielen. Leipzig, Renger. — 41.
Breymann, Dr. H., Ergänzungen zum französischen Unterrichte an Gymnasien mit besonderer Berücksichtigung des Latein. Anhang zu den an Gym. verwendeten franz. Grammatiken. München, Oldenbourg — 31.
Breymann, Dr. H. und Moeller, Dr. H., Französisches Übungsbuch f. Gymnasien. I. Teil. Ebda. — 30.
Buchners Lehrmittel s. Reum. Stern.
Burhenne, F., Über den Gang des engl. Unterrichts im ersten Schuljahr. = BhS. 9, 123—129, 131—134, 140—142. — 15.
Byron, Siege of Corinth mit Einleitung und Anmerkungen herausgeg. von E. Kölbing. Berlin, Felber. — 47. — Auswahl aus Byron: Childe Harold III. IV. Prisoner of Chillon. Mazeppa. herausgeg. von Dr. J. Hengesbach. = Textausg. frz. u. engl. Schriftsteller f. d. Schulgebr. Dresden. Kühtmann. — 46.

Candy, Emily J., A Sketch of English Family-Life. Berlin, Amelang's Sort. — 52.
Chun, A., Englische Sprechübungen im Anschlufs an W. Pfeiffers 12 Wandbilder. = Pg. Rpgym. Diez. — 49.
Conrad, Dr. Herm., Englische Realien als Gegenstand engl. Sprechübungen. Stuttgart, Metzler. — 49.
Corneille, Horace herausgeg. von Paul Schmidt. = Franz. u. engl. Schulbibliothek B. 21. Leipzig, Renger. — 33. — Polyeucte. Tragédie. With Introduction and Notes by E. G. W. Braunholtz. Cambridge.
Cottin, Elisabeth ou Les Exilés de Sibérie. = Biblioth. gediegener u. interessanter franz. Werke Band 57. Münster, Theissing. — 33.
Dalen, Dr. Ch. van, English Vocabulary. A choice Selection of English Words and idiomatic Phrases. 7th ed. Berlin, Langenscheidt. — 52.
Daudet s. Muyden.
Déapé, V. M., Le second cours de grammaire. Strafsburg, Verlagsanstalt. — 30.
Degenhardt, Lehrgang der engl. Sprache 14. Aufl. in zeitgemäfser Neubearbeitung. II. Teil: Schulgrammatik. Dresden, Ehlermann. — 45.
Deter, Dr. Chr. Joh., Grofses englisches Repetitorium. 500 Fragen und Antworten aus der engl. Orthoepie, Formenlehre u. Syntax. 2. Aufl. Berlin, Rockenstein. — 45.
Deutschbein, Dr. Karl, Systematische engl. Konversationsschule. Vokabel- u. Hilfsbuch f. die Lektüre u. Vorkommnisse des tägl. Lebens. I. Teil: School-Life. II. Teil: Every Day-Life. III. Teil: Wörterverzeichnis. Cöthen, Schulze. — 50.
Deutschbein, Dr. K. und Willenberg, G., Leitfaden für den englischen Unterricht. I. Teil: Elementarbuch. Ebda. — 43.
Dickmann, Otto E. A., Französische und engl. Schulbibliothek. Serie C. für Mädchenschulen. Leipzig, Renger. (Bd. 1—4 Französisch, Bd. 5 Englisch, herausgeg. von B. Mühry).
Doehler, Dr. Emil, Coup d'oeil sur l'histoire de la littérature française. Kurzer Überblick über die Geschichte der franz. Litteratur. Für den Schulgebrauch bearbeitet. 2. Aufl. Dessau, Baumann. — 40.
Dubislav, Dr. G. und Boek, P., Vorbereitungen und Wörterverzeichnis zu Chambers's English History. Berlin, Gaertner. — 47.
Dunker, W. und Bell, Dr. M., Englische Gesprächs- und Wiederholungs-Grammatik. 3. Aufl. Stettin, Herrcke & Lebeling. — 50.
Duschinsky, Prof. Wilh., Meine Erfahrungen mit der analytischen Methode beim Unterrichte des Französischen. = Msch. 6, 132—155. - 14.
Edgeworth, M., Lame Jervas erl. von J. Bube. = Rauch's Engl. Readings, Heft 48. Berlin, Simion. — 46.
Ehlers, Französisches Kompendium. Berlin, Friedberg & Mode. — 32.
Ellinger, Joh., Ist die Lektüre von Lambs Tales from Shakespeare unseren Schulen zu empfehlen? = Engl. Stud. 17, 99 - 106. — 23.
Englert, A., Anthologie des poètes français modernes, dédiée à la jeunesse. Erlangen, Junge — 36.
Ey, A., English Poets. Eine Gedichtsammlung. Mit Anmerkungen z. Schulgebrauch. 2. Aufl. = English Readings, XIV. Altenburg, Pierer. — 48.
Feller, L., De la ponctuation française. Aperçu à l'usage des classes supérieures des écoles allemandes. Leipzig, Teubner. — 30.
Fetter, Joh., La troisième et la quatrième année de grammaire française. Seconde édition, revue, corrigée et considérablement augmentée. Vienne, Bermann & Altmann. — 30. — Lehrgang der französischen Sprache. I. u. II. Teil. 4. Aufl. Ebda. — 29.
Feuillet, Octave, Le Roman d'un jeune homme pauvre. Im Auszuge f. d. Schulgebrauch herausggb. von Mlle. Courvoisier. Leipzig, Gerhard. — 35.
Flaschel, Dr., Ein Versuch mit der 'neuen' Methode im franz. und engl. Anfangsunterricht. 17. Jahresbericht d. Landwirtschftssch. zu Brieg. — 20.
Flörke, Thomas, Das Französische als Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts. = Pg. des Kgl. Andreasrealgym. zu Hildesheim. No. 330. — 19.

Flügel. Felix. A Universal English-German and German-English Dictionary. 4. Aufl. Braunschweig. Westermann. — 52.
Fölsing, J.. Lehrbuch der englischen Sprache. Teil I. Elementarbuch. 25. verb und teilweise veränderte Aufl.. bearb. von Dr. John Koch. Berlin, E. Goldschmidt. — 42.
Franke. Einige Bemerkungen zur Aussprache französ. Laute und Wörter. = Gm. 10, 157—162. — 31.
Fritze. L.. Specimens of English Prose and Poetry selected and arranged for the Use of Schools and Private Tuition. 2nd Edition. Magdeburg. Baersch jun. — 48.
Gantner. Max. Französische Konversation im Anschlufs an die Elementargrammatik. Passau. Waldbauer. — 39.
Gaullieur s. Muyden.
Geer. J.. Die Breymann-Moellerschen Lehrbücher. = BbR. 11, 194—198.
Gille. Dr. A.. Auswahl und Behandlung der französischen Lektüre an der Realschule. = ZlS. 3, 364—373. — 23.
Glazebrook. Rev. M. G.. English Classics for Schools. London, Percival. — 47.
Goerlich. Dr. Ew.. Englisches Lesebuch. Paderborn, Schöningh. 1893. — 48. Englisches Übungsbuch. Ebda. — 51.
Goldschmidt. Thora, Bildertafeln für den Unterricht im Französischen. 26 Anschauungsbilder mit erläuterndem Text und einem nach den Wortbedeutungen geordneten Wörterverzeichnis. Leipzig. Hirt & Sohn. — 38.
Groth, Dr. M.. Collection of Tales and Sketches. Bielefeld. Velhagen & Klasing. — 47.
Günther. Dr., Französische Gespräche f. d. Schulgebrauch zusammengestellt. Danzig. Kafemann. - 40.
Gutersohn. J.. Zur Durchführung der Reform des fremdsprachlichen Unterrichts. = SwS. 9. 154—157. — 11.
Gyp s. Muyden.
Haastert. H. F., Die französ. Synonymik auf den höheren Schulen. Ein Beitrag zur Methode des franz. Unterrichts. = Pg. Rgym. Hagen. — 41.
Hano. Eug., Anleitung zur Erlernung der franz. Umgangssprache auf Grund der Anschauung. Mit 4 Bildern. Frankfurt a. M.. Jügel. — 38.
Haussaire, E. L'Anglais dans l'Enseignement secondaire. = RU. 1, 152 160. — 18.
Hoenncher, Dr. Erw., L'Echo français. Revue politique, littéraire et scientifique. Französische Zeitschrift für Deutsche zu Unterrichts- und Fortbildungszwecken. Zittau, Pahl. — The Spectator. A weekly Review of Politics, Literature, and Science. Englische Wochenschrift für Deutsche zu Unterrichts- und Fortbildungszwecken. Vol. I. — 53.
Hudson, E. H., The Life and Times of Louisa, Queen of Prussia. Extract from the original (London, Hatchards) by E. Wolters. Leipzig, Reisland. — 47.
Hupe. Dr. Heinrich, Elementar- und Lesebuch der englischen Sprache. Übersicht der englischen Syntax im Anschlufs an das Elementar- und Lesebuch d. engl. Sprache. Leipzig. Teubner. — 46.
Husserl, M., Über französ. Schularbeiten u. Sprechübungen auf d. Unterstufe. = ZR. 16, 581—585. — 10.
Irving, The Life and Voyages of Christopher Columbus. Zum Schul- u. Privatgebrauch. herausg. v. I. Bauer u. Dr. Th. Link. München, Lindauer. — 47.
Ispert, Rud.. Der französ. Unterricht an der Höheren Bürgerschule. = Pg. HBgsch. Magdeburg. No. 272. — 5.
Jeaffreson. C. H. und Boensel, O., English Dialogues with Phonetic Transcriptions. Hamburg. Fritzsche. - 51.
Jesionek, Hieronim, Französische Formenlehre in Tabellen. 4. Auflage. Augsburg, Rieger. — 32.
Josupeit, Otto, Der französ. Unterricht im Gymnasium nach d. Schulreform von 1892. = Pg. Gym. Rastenburg. No. 15. — 3.
Juncker, H P.. Le Maître Français. The English Teacher. — 53.
Junker, Obl. Dr.. Lehrversuch im Englischen nach der neuen Methode von Ostern 1890 bis Ostern 1893. = Pg. Rsch. Bockenheim. — 19.

Kaiser, Karl, Französische Gedichte zum Auswendiglernen stufenmäfsig geordnet f. 6 Schuljahre und mit erläuternden Anmerkungen versehen. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. — 36.
Kirchner, Lic. F., Englische Gedichte, stufenmäfsig geordnet mit erläuternden Anmerkungen usw. Leipzig, Teubner. — 47.
Kirschstein, L., Grammatisches Repetitorium d. franz. Sprache f. Obersekundaner. = Pg. Gym. Wehlau. — 32.
Kirschten, Dr. Walther, Der französ. Anfangsunterricht. Eine Lehrprobe. = Pg. Christiansgym. Eisenberg. No. 683. — 19.
Klinghardt, H., Drei weitere Jahre Erfahrung mit d. imitativen Methode. Obertertia bis Obersekunda. Ein Bericht aus der Praxis des neusprachlichen Unterrichts. Marburg, Elwert. — 19. — Realien zur Macaulay-Lektüre. = Pg. Wilhelmschule zu Reichenbach i. Schl. — 52.
Klotsch, Der Lehrgang des franz. Unterrichts in Quinta. = Pg. d. Rgym. zu Borna.
Knigge, Bemerkungen zum franz. Unterricht am Gymnasium. = Pg. Jever. No. 665. – 5.
Knuth, Dr. Oscar, Zum Betriebe des franz. Unterrichts auf Gymnasien. = Pg. Gym. zu Steglitz. — 4. 23.
Koch, Der franz. Anfangsunterricht an unseren Realschulen und seine Lehrmittel. = BbR. 12, 49–59. Dazu eine Entgegnung von Dr. Moeller, Ebda. 133—134. — 13.
Koehler, Dr. F., Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Neu bearbeitet von Dr H. Lambeck. 30. Aufl. — 53.
Körting, Gust., Formenlehre der französischen Sprache. I. Bd. Der Formenbau des franz. Verbums. Paderborn, Schöningh. (Umfangreich angelegtes, wissenschaftliches Werk.)
Koschwitz, E., Zur Aussprache des Französischen in Genf und Frankreich. = Supplementheft VII der Zs. f. franz. Spr. u. Litt. Berlin, Gronau. — 31.
Kr., Fakultativer Unterricht im Englischen. = PW. 1, 276 f. — 2.
Krummacher, Martin, Wörterbuch der englischen und deutschen Umgangssprache. Teil I: Englisch-deutsch. Teil II: Deutsch-englisch. Berlin, E. Goldschmidt. — 53.
Kühn, Karl, Französisches Lesebuch. Unterstufe. 4. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 38.
Latein, das, auf dem Realgymnasium. = PW. 1, 243. — 2.
Lattmann, Jul., „Kürzung der Grammatik“ als ein Ergebnis der „Reform des höheren Schulwesens“. = LL. 29, 102—121. — 11.
Neue Lehrordnung der sächsischen Gymnasien. = PW. 1, 108—111. 188. 198. — 7.
Lehrplan des Realgym. u. der Realsch. zu Altona von Ostern 1892 ab. = PA. 34. 522. — Neue Lehrpläne für die Hamburger höheren Bürgerschulen, sowie f. die h. Bürgersch. mit Latein-Abteilungen in Cuxhaven. = ZlS. 3, 332—334. — 8.
Lerngang der französischen Sprache in drei Abteilungen f. d. ersten Anfänge des Unterrichts. Berlin. Mittler. = Lehrgang d. franz. Sprache für die ersten Anfangsgründe des Unterrichts. 2. Aufl. Ebda. 1893. — 28.
Loefsl, V., Der deutsche und französische Unterricht in den unteren Kursen der Realschule. = BbR. 12, 1–4. – 11.
Loewe, Ludw., La France et les Français. Neues französisches Lesebuch für deutsche Schulen. Mittelstufe. Dessau, Kahle. — 37. – Wörterbuch zu La France et les Français. Mittelstufe. Ebda. — Cours français. II[ième] partie. Neue franz. Schulgrammatik auf Grund seines Lesebuches La France et les Français. Mittelstufe. 2. Aufl. Ebda. — 30. — England and the English. Neues engl. Lesebuch f. deutsche Schulen. Unterstufe. Ebda. — 48. — English Grammar. I[st] Part. Einführung in die englische Sprache. Unterstufe. Ebda. — 42.
Loos, Jos., Zur Methodik des Chorsprechens im Mittelschulunterrichte. = Msch. 5, 233—243. — 14.
Lüttge, Dr. Adolf, Englisches Lehr- und Übungsbuch f. d. oberen Gymnasialklassen. I. 2. verm. Aufl. Braunschweig, Schwetschke. — 51. Englisches Elementarbuch f. Gymnasien. Ebda. — 43.

Macaulay, J. B., Lord Clive bearbeitet u. mit Anmerkungen versehen von Ernst Schmid. = Rauch's English Readings. Heft 49. Mit einer Karte. Berlin, Simion. — 46. — The Rebellion of Argyle and Monmouth hrsg. v. J. Schmidt. Leipzig. Tauchnitz. — 47.
Mager, Prof. Adolf, Geschichte der englischen Litteratur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Mit einem Anhange: die amerikanische Litteratur. Cöthen, Schulze. 1893. — 52.
Mahrenholtz. Ein Normallehrbuch d. franz. Sprache. = PW. 1. 278 f. — 28.
Mangold, W., Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik auf dem Gebiete der neueren Fremdsprachen. Berlin, Springer. — 13. S. auch Molière.
Mangold und Coste, Lehrbuch der französ. Sprache. Ebda. — 30.
Marryat, Masterman Ready or the Wreck of the Pacific. Für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt von Ad. Mayer. = Franz. u. engl. Schulbibliothek. Serie A: Bd. LXI. Leipzig, Renger. — 46.
Massey, C., In the Struggle of Life. Ein Lesestoff zur Einführung in die Lebensverhältnisse und in die Umgangssprache des englischen Volkes. Für den Schulgebrauch bearbeitet von A. Harnisch. Mit einem Anhang: Englisches Leben. Bemerkungen über Land und Leute. Leipzig, Spindler. — 47.
Mérimée, Colomba. Für den Schulgebrauch erklärt von Joh. Leitritz. Leipzig, Renger. — 33.
Mignet, Vie de Franklin. Für den Schulgebr. erkl von H. Vofs. Ebda. — 33.
Mitteilungen über das neufranzösische Seminar an der Universität in Genf. = PA. 34, 339—347.
Molière, Le Bourgeois Gentilhomme. Für den Schulgebrauch erklärt von W. Mangold Leipzig, Renger. — 33.
Moltke: La guerre de 1870. Ed. française par E. Jaeglé. Für den Schulgebrauch im Auszuge herausgegeben von Dr. W. Kasten. 3 Bde. Hannover, Meyer. Dazu Karten und Wörterverzeichnisse. — 35.
Moser, Karl, Das französische Verb. 3. durchaus neu bearb. Aufl. Wien. Lechner. — 32.
Mouton s. Muyden.
Muret, Encyklopädisches Wörterbuch der engl. und deutschen Sprache. Berlin, Langenscheidt. — 52.
Muyden, Dr. G. van, und Rudolph, Ludw., Collection d'auteurs français. Sammlung französischer Schriftsteller für den Schul- und Privatgebrauch herausgegeben und mit Anmerkungen versehen. 5. Serie. 5. Lf. La belle Nivernaise par Alphonse Daudet. 6: Contes pour les vieux et les jeunes par Theuriet. 7: Parmi les Hérons et les Alligators par H. Gaullieur. 8: Petit Bleu par Gyp. 9: La Bise par Ed. Romberg, A la Baguette par J. Normand 10: Le Canot de l'Amiral etc. par E. Mouton. Altenburg, Pierer. — 34.
Muyden, Dr. G. van, und Lang, Prof. E. B., Wörterbuch der französischen und deutschen Umgangssprache. 2 Teile nebst Anhang: Der Reisebegleiter. Berlin, E. Goldschmidt.
Nader, E., Ein Versuch mit Lautschrifttexten im englischen Anfangsunterricht = Engl. Stud. 17, 402. — 25.
Normand s. Muyden.
Ohlert, A., Die neuen Lehrpläne und die Phonetik = Zs. f. frz. Spr. u. Litt. 14, 221—234. — 1. 24.
Peters, J. B., Elementarbuch der franz. Sprache. Leipzig 1893, Neumann. — 27.
Petersen, Dr. Wilh. Der neusprachliche Unterricht und die modernen Reformbestrebungen. Leipzig. 1893 Gräbner. — 15. Lehrbuch der englischen Sprache. Ebenda. — 44.
Pietzker, F., Die neuen Lehrpläne für die preufsischen höheren Schulen = RhS. 4, 1—11. — 3.
Plattner, Ph., Französische Schülergrammatik f. d. ersten Unterrichtsjahre. Ein Versuch den Schüler zu befähigen, seine Grammatik sich selbst zusammenzustellen = Pg. Rsch. zu Wasselnheim. — 24
Ploetz, G., Zweck und Methode der Unterrichtsbücher von Karl Ploetz. 6. Aufl. Berlin, Herbig. — 11. — Elementarbuch. Ausgabe B. Für Gymn. u. Realgym. Ebenda. — 28. — Übungsbuch, Ausgabe B. ebenda. — 41.

Prel, Dr. Carl du, Das Sprechen in fremden Zungen. Leipzig, Mutze (gehört nicht in den Bericht).
Prescot s Glazebrook.
Pressensé, La Maison blanche. In Auszügen mit Anmerkungen u. s. w. von Prof. Dr. C. Th. Lion. 2. Aufl. Dresden, Kühtmann. — 35.
Püttmann, Französisches Lese- und Übungsbuch, a. u. d. T. Lehrgang der franz. Sprache von Dr. Püttmann und Dr. Rehrmann. Berlin, Mittler. — 37.
Racine, Britannicus. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von K. A. Martin Hartmann. = M. Hartmanns Schulausgaben 14. Leipzig, E. A. Seemann.
Rahn, Dr. H., Lesebuch f. den franz. Unterricht auf der oberen Stufe höherer Lehranstalten zur Einführung in Land, Art und Geschichte des fremden Volkes. Leipzig, Reisland. — 38.
Rambeau, Thesen. — 7.
Rauschmaier, A., Französisches Vocabulaire auf etymologischer Grundlage. München, Oldenbourg. — 42.
Regel, Dr. Ernst, Eiserner Bestand. Das Notwendigste aus der franz. (engl.) Syntax in Beispielen, namentlich für militärische Vorbereitungsanstalten. Halle, Karras. — 32. 46.
Reum, Dr. Alb., Französisches Übungsbuch für die Unterstufe. A. u. d. T. Buchners Lehrmittel f. d. franz. Unterricht. Bamberg, Buchner. — 41.
Reutter, Prof. M., 75 Stücke zur Einübung franz. Sprachregeln für mittlere Klassen zusammengestellt. 2. Aufl. Stuttgart, Roth. — 41.
Ricken, Dr. W., Neues Elementarbuch der franz. Sprache für Gymnasien und Realgymnasien. Berlin, Gronau. — 26.
Romberg, s. Muyden.
Rossmann, Dr. Ph., und **Schmidt**, Dr. F., Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. 2. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 38.
Rühlemann, Zur Behandlung der Lektüre im Französischen. = Pg. Rgym. der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S — 23.
Sandeau, J., Madeleine, Extrait de l'Ouvrage. Mit Anmerkungen, Fragen usw. neu herausgegeben von Prof. Dr. C. Th. Lion. 9. Aufl Dresden, Kühtmann. — 35. — Mademoiselle de la Seiglière herausg. von J. V. Sarrazin. = Franz. und engl. Schulausgaben B. 28. Leipzig, Renger. — 33.
Sarcey, Le Siège de Paris herausgegeben von Dr. Hengesbach = Textausgaben franz. u. engl. Schriftsteller für den Schulgebrauch. Dresden, Kühtmann. — 34.
Sarrazin, Poésies françaises à l'usage des écoles allemandes. Ebenda. — 36.
Saure, Dr. H., Französisches Lesebuch für Realgymnasien, Oberrealschulen und verwandte Anstalten. I. 2. Aufl. Berlin, Herbig. — 37.
Schaefer, Dr. Curt, Zweck und Ziel des franz. Sprachunterrichts an der höheren Bürgerschule = ZlS. 3, 70 - 84. — 19.
Schoepke, Obl. Dr., Der franz. und engl. Unterricht im Dienste des Deutschen. = Pg. der städt. Rsch. Dresden-Johannstadt. No. 561. — 20.
Schürmann, Dr. Jos., Ausgewählte Stücke aus Freiherrn von Hübners „Durch das brittische Reich". Zum Übersetzen in das Englische usw. = Pg. Rgym. Lippstadt. No. 374. — 51.
(**Schulmann**), Führer durch die franz. und engl. Schullitteratur. 2. Aufl. Wolfenbüttel, Zwissler. — 24.
Schulz, Dr. F., Die für die Schule wichtigsten englischen Synonyma. = Pg. Rgym. auf d. Burg, Königsberg i. P. — 52.
Schulze, Dr. O., Celebrated Men of England and Scotland = Textausgaben franz. und engl. Schriftsteller f. d. Schulgebrauch. Dresden. Kühtmann. — 46. — Beiträge zur Feststellung des modernen englischen Sprachgebrauches und Bemerkungen zu der Grammatik und dem Elementarbuche der engl. Sprache von Gesenius. = Pg. Rgym. zu Gera. No. 713. — 43.
Schweizer, Ch., Les conférences faites à la Sorbonne par M. Michel Bréal sur la pédagogie des langues vivantes = RU. 1 (6). 50—56. — 16. L'enseignement oral des langues vivantes dans les lycées de jeunes filles en France et en Allemagne = ibid 1, 167—173. — 17.

Scott, Tales of a Grandfather. Ausgewählt und erklärt von Dr. Emil Pfundheller. 4. Auflage. Berlin, Weidmann. — 47. — Scenes from Old-Scottish Life (aus the Fair Maid of Perth). Mit einer Karte. Für den Schulgebrauch erkl. von Hugo Bahrs. = Franz. u. engl. Schulbibliothek. Serie A: Bd. LXII. Leipzig. Renger. — 46. — Marmion. Im Auszuge mit Anmerkungen herausg. von Adolf Mager. = Rauch's English Readings. Heft 47. Berlin, Simion. — 46. S. auch Glazebrook.

Ségur. Le passage de la Bérézina par le général comte de Ségur oder XI. Buch aus Ségurs Histoire de Napoléon et de la grande armée pendant l'année 1812. Mit Einleitung, Anmerkungen und einer Karte herausgeg. von F. K. Schwalbach. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 35.

Shakespeare: Shakespeare-Schulausgabe. Sammlung Shakespearescher Stücke für Schulen herausg. von E. Schmid. XIII. King Lear. Elbing, Saunier. — 47.

Shindler, Rob., Poets of the Present Time. A text-book for foreign students of English Litterature. Marburg, Elwert. — 48.

St. Simon: St. Simons Memoiren im Auszuge mit Einleitung und Anmerkungen herausgeg. von Prof. Ad. Mager = Martin Hartmanns Schulausgaben. Leipzig, E. A. Seemann.

Soltmann, Dr. Herm. C., Das propädeutische Halbjahr des französ. Unterrichts in der höheren Mädchenschule. Bremen, Kühtmann. (Fällt aufserhalb des Rahmens unseres Berichts.)

Souvestre: Au coin du feu = Auteurs français. Sammlung der besten Werke der franz. Unterhaltungslitteratur herausg. von Dr. R. Mollweide. 4. Bdch. Strafsburg i. E. Verlagsanstalt. — 34.

Stern, Französische Grammatik. Teil I. Laut-, Schrift- und Formenlehre; a. u. d. T. Buchners Lehrmittel für den französischen Unterricht. Bamberg, Buchner. — 27.

Strien, Prof. Dr. Gustav, Der französische Anfangsunterricht am Gymnasium nach den neuen preufsischen Lehrplänen. = Pg. des Gym. zu Dessau. N. 678. — 3.

Stowe, Charles E., Harriet Beecher Stowe. Briefe und Tagebücher. Deutsch von Margarethe Jacobi. Gotha, Perthes (gehört nicht in den Bericht).

Šubrt, Franz, Učebnice a čitanka francouzká (Französisches Lehr- und Lesebuch) I. Prag, 1891. Neugebauer. — 29.

Swoboda, Wilh., Die Instruktionen für den Unterricht in den neueren Sprachen und der jüngste Aufgabenerlafs. = ZR. 16. 641–651. — 9. — Vermittler im Streite um die Reform im Sprachenunterricht. = Engl. Stud. 16, 229—250. — 14.

Tanger, G., Zur Lautschriftfrage. = Herrigs Archiv 89. 67—86. — 25.

Tendering, Der französische Unterricht nach den neuesten Lehrplänen. = Zs. f. frz. Sp. u. Litt. 14, 81–94. — 1.

Theuriet s. Muyden.

Thomas, Emil, Die praktische Erlernung moderner Sprachen. Ein Wegweiser für alle, die fremde Sprachen erlernen. Leipzig, C. F. Müller. — 12.

Toeppe, H., Abrégé de l'Histoire de la Littérature française. A l'Usage des Écoles supérieures. 3ième éd. revue par Max Benecke. Potsdam, Stein. — 40.

Toussaint, Charles, Über den Anfang des französ. Unterrichts. = Rein, Aus dem pädag. Universitätsseminar zu Jena. III. Langensalza, Beyer & Söhne. — 11.

Ulbrich, Prof. Dr. O., Vorstufe zum Elementarbuch der franz. Sprache für höhere Lehranstalten. Berlin, Gaertner. — 26.

Verhandlungen der 5. Direktorenversammlung der Provinz Schleswig-Holstein. — 20.

Verne: Christophe Colomb. Mit einer Karte. Für den Schulgebrauch erklärt von Otto Mielck. = Franz. und engl. Schulbibliothek, Bd. 58. Leipzig, Renger. — 33.

Vietor, Wilh., und Dörr, Franz, Englisches Lesebuch. Unterstufe. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. Englisches Übungsbuch. Unterstufe. Ebda. 1891. — 51.

Vogel, Dr. Chr., Manuel de Conjugaison des Verbes irréguliers français. 2de éd. Leipzig, Gloeckner. — 32.

Voltaire: Guerre de la Succession d'Espagne. Herausgegeben von Prof. Dr. G. Strien. = Textausgabe franz. und engl. Schriftsteller. Dresden, Kühtmann. — 34.
Waetzoldt, St., Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer. (Ein Vortrag. Im Auftrage des 5. allgem. deutschen Neuphilologentages in den Druck gegeben.) Berlin, Gaertner. — 6. Die Besprechung dieses Vortrags von E. Stengel, Zs. f. frz. Spr. u. Litt. XV ist Berlin, Gronau gesondert erschienen.
Waldmann, Dr. Michael, Die wichtigsten französischen Synonyma zum Gebrauche für Schüler höherer Lehranstalten. Bamberg, Buchner. — 41.
Weber, E., Die Stellung der Aussprache im fremdsprachlichen Unterrichte. Berlin, Mayer & Müller. — 31. — Bemerkungen über den Anfangsunterricht im Französischen. Supplément au Programme des Cours de Collège Royal Français. Berlin. No. 53. — 5.
Weifs, M., Vorschule für den Unterricht in der französ. Sprache begründet auf die Anschauungsmethode. 2. Aufl. Breslau, Morgenstern. — 39.
Weitzenböck, G., Lehrbuch der französ. Sprache. I. Teil. Leipzig, Freytag.
Werle, Jos., Grundzüge der englischen Grammatik an Realprogymnasien nach dem neuen Lehrplan. I. Teil. = Pg. Rgym. in Oberlahnstein. No. 410. — 44.
Wershoven, Dr. I. J., Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für die Unterstufe. Cöthen, Schulze. — 20.
Western, A., Kurze Darstellung der engl. Aussprache für Schulen und zum Selbstunterricht. 2. Aufl. Leipzig, Reisland. — 45.
Wild, Samuel, Elementargrammatik der französ. Sprache mit zusammenhängenden bungsstücken. I. Bdch. 2. Aufl. Basel, Detloff. — 29.
Wimmer, K., Aus dem französ. Unterricht = BbR. 11, 193-194. — 32.
Wohlfahrt, Dr., Über die Methode des französischen Unterrichts auf den bayerischen Gymnasien. = BbG. 28, 161—169. — 12. Französische Grammatik für die bayerischen Gymnasien I. München 1891. Riedel. — 26.
Würzner, Ein Erlafs des österreichischen Unterrichtsministeriums usw. = Engl. Stud. 16. 57 f. — 10.
Yonge, Miss, The Book of Golden Deeds. Auswahl. Für den Schulgebrauch erklärt von G. Wolpert. = Franz. und engl. Schulbibliothek, Bd. 66. Leipzig, Renger. — 46.
Zernial, Prof. Dr. U., Englische Grammatik nebst Lesebuch für die Obersekunda des Gymnasiums. Berlin, Weidmann. — 44.
Zimmermann, Die englische Aussprache auf phonetischer Grundlage. 2. Aufl. Braunschweig. Löbbecke 1893. — 45.

X. Geschichte

Ackermann, Dr. H., Über die räumlichen Schranken der tribunizischen Gewalt. = Pg. Gym. Rostock.
Andrä, J. C., Vaterländische Geschichte. Nach des Werkes fünfter Auflage für preufsische Volksschulen bearb. von K. Ernst, komm. erstem Seminarlehrer. Ausgabe A. Für evangelische Schulen. Leipzig, Voigtländer. — 27.
— — Deutsche Landes- und Provinzialgeschichte. Ein Handbuch für die Heimatkunde im Geschichtsunterricht. Ebd. — 27.
— — Sechs Farbendruckbilder zur deutschen Kulturgeschichte. Ebd. — 27.
Asche, Th., Die Kaiserpfalz zu Goslar am Harz im Spiegel der Geschichte. Goslar, Koch. — 86.
Babo, M. v., Synchronistische Tafeln für den Geschichtsunterricht. Deutschland, Frankreich und England vom IX. bis XIX. Jahrhundert. IV. Abt. 18. und 19. Jahrhundert a. und b. 38 × 48 cm. 1 kol. Tafel mit Erläut. a) Deutschland, Preufsen und Österreich; b) Frankreich und England. Berlin, D. Reimer. — 61.
Bardey, Dr. E. G., Geschichte von Nauen und Osthavelland. 1 Lief. Rathenow, Babenzien. — 85.
Barfus, E. v., Kriegsfahrten eines alten Soldaten im fernen Osten. Nach den Aufzeichn. eines ehemaligen Offiziers der niederländisch-ostindischen Armee. 1893. Stuttgart, Verlagsanstalt. — 83.

Bauer, Prof. Dr. A., Die Bedeutung des neuen Werkes des Aristoteles für die Mittelschule. = Msch. VI. Jg. S. 256—274. — 19.
Beckers Weltgeschichte. Neu bearbeitet und bis auf die Gegenwart fortgeführt von Wilhelm Müller. 3. Aufl. Bd. III und IV. Stuttgart, Union. — s. Moritz in CO. S. 447. — 62.
Begemann, Dir. Dr. H., Die vorgeschichtlichen Altertümer des Zietenschen Museums. = Pg. Gym. Neu-Ruppin. — 80.
Biedermann, Prof. Dr. C., Deutsche Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus. Wiesbaden 1891, Bergmann. 1. Teil: Urzeit. Das Frankenreich unter den Merowingern und Karolingern. (XI, 108 S.) 2. Teil: Von der Entstehung eines selbständigen deutschen Reiches bis Karl V (843 - 1519). (II, 174 S.) 3. Teil: Von Karl V bis zur Aufrichtung des neuen deutschen Kaisertums (1519—1871). (IV, 239 S.) — 41.
Blumentritt, F., Das dynastische Gefühl und der Geschichtsunterricht an den Mittelschulen. = ZR. S. 1—8. — 22.
Boesser, E. und **Lindner**, Fr., Vaterländisches Lesebuch für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Mittler & Sohn. — s. Dir. H. Schiller in ZG. Jg. 1893, S. 24—26. — 27. 28.
Brettschneider, Oberl. H., Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Teil I: Geschichte des Altertums (Lehraufgabe der Obersekunda). Halle, Waisenhaus. — 38.
Buschmann, Dir. Dr. J., Deutsche Sagen und Geschichten. 4. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 27.
Christensen, Oberl. Dr. H., Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte. Leipzig, Hirt. — 29.
Dittmar, Dir. Dr. G., Geschichte des deutschen Volkes. 3 Bde. Heidelberg, Winter. 1891—1893. — s. M. Hoffmann in ZG. S. 656—659. — 68.
Dondorf, Prof. Dr. H., Aus drei Epochen preufsischer Geschichte. Berlin, Wiegandt & Grieben. — 80.
— — Über Kolonisation bei den alten Hellenen. = NJ. II. Abt. S. 37—46, 82—89, 117—130. — 64.
Droysen, Prof. Dr. J. G., Geschichte Alexanders des Grofsen. 4. Aufl. Mit 5 Karten von R. Kiepert. Gotha, F. A. Perthes. — 64.
Düring, H., Geographisches Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte. II. Teil: Das Mittelalter und die Neuzeit. Leipzig, Voigtländer. — s. G. Stöckert in ZG. S. 191 f. — 62.
Eberl, Gym.-Lehr. G., Die Fischkonserven der Alten. = Pg. Kgl. Altes Gymn. Regensburg.
Eckertz, Prof. Dr. G., Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. 19. Aufl. Im Anschlufs an das Hilfsbuch für den ersten Unterricht in alter Geschichte von Dir. Jaeger. Wiesbaden, Kunze. — 31.
Enoch, W., Die antike Sage in Sexta. = NJ. Jg. 1891. II Abt. S. 426—438. — 18. 19.
Euling, Dr. K., Hildesheimer Land und Leute des sechzehnten Jahrhunderts in der Chronik des Dechanten Johan Oldecop. Bilder aus Hildesheims Vergangenheit. Hildesheim, Borgmeyer. — 85.
Evers, Dr. E., Brandenburgisch-Preufsische Geschichte bis auf die neueste Zeit. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 77.
Finck, M., Zum 400jährigen Jubiläum der Entdeckung Amerikas. = Pg. Pgym. Eupen. — 83.
Foville, A. de, l'économie politique dans l'enseignement secondaire. = RU. S. 260—265. — 23.
Freudenfeldt, H. und **Pfeffer**, F., Preufsen und Deutschland unter den Regenten aus dem Hause Hohenzollern. Eine Tabelle zum Gebrauch beim Unterricht in der vaterländ. Geschichte. 16. Aufl., vollst. umgearb. von Oberl. Dr. P. Schwartz. Berlin, Seehagen. — 50.
Frick, Dir. Dr. O., Die neuesten für die Kgl. Kadettenanstalten bestimmten Unterrichtsbücher. = LL. Heft 29. S. 22—68. — 4.
Fricke, W., Wittekind, der Sachsenherzog. Eine geschichtliche Erzählung. = Aus Deutschlands Vergangenheit. I. Bielefeld (o. J.). Helmich. — 82.
Friedländer, Dir. Dr. K. und **Zschech**, Dir. Dr. F., Grundrifs der Weltgeschichte. Für den Unterricht in den Oberklassen höherer Schulen bearb.

Teil II: Das Mittelalter, die neuere und die neueste Zeit. Von K. Friedländer. Leipzig, Voigtländer. — 41.

Fritzsche, Die Geschichte des engeren Vaterlandes in der Volksschule. = NB. S. 311–313. — 15.

Frohnmeyer, Oberkonsistorialrat J., Leitfaden der Geschichte für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Stuttgart, Krabbe. — 28.

Gebhardt, B., Handbuch der deutschen Geschichte, in Verb. mit R. Bethge, W. Schultze, H. Hahn, L. Köhler, F. Grofsmann, G. Liebe, G. Ellinger, G. Erler, G. Winter, F. Hirsch. A. Kleinschmidt hrsg. von B. G. Bd. I: Von der Urzeit bis zur Reformation. Bd. II: Von der Reformation bis zum Frankfurter Frieden. Stuttgart 1891—1892, Union. — 67.

Geiger, Prof. Dr. L., Berlin 1688—1840. Geschichte des geistigen Lebens der preufsischen Hauptstadt. I. Bd. 1. u. 2. Hälfte. Berlin, Gebr. Paetel. — 84.

Gerland, O., 1810—1860. Zwei Menschenalter kurhessischer Geschichte, nach den Erinnerungen und Aufzeichnungen des Generalmajors Gerland und anderen Quellen dargest. Kassel, Brunnemann. — 88.

Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit. Lief. 92. Die Chronik des Mathias von Neuenburg, übersetzt von G. Grandaur. Mit Einleitung von L. Weiland, Leipzig. Dyk. — 53.

— — 2. Gesamtausgabe. Elftes Jahrhundert. 2. Bd. Die Lebensbeschreibung der Bischöfe Bernward und Godehard von Hildesheim. Nach der Ausgabe der Monumenta Germaniae übersetzt von Dr. H. Hüffer. 2., von W. Wattenbach durchgesehene Aufl. Ebda. — 54.

— — Dritter Band. Wipo, das Leben Kaiser Konrads II nebst Auszügen aus den Jahrbüchern von St. Gallen und der Schwäbischen Weltchronik. Übersetzt von Dr. W. Pflüger. 2. Aufl. Neubearb. und mit Anhang versehen von W. Wattenbach. Ebda. — 54.

Gloede, H., Heimatliche Bilder aus alter Zeit. Beiträge zur Heimatkunde und Kulturgeschichte der Odergegend an der märkisch-pommerschen Grenze. Berlin, Mittler & Sohn. — 85.

Goette, R., Geschichte der deutschen Einheitsbewegung im neunzehnten Jahrhundert. Band I: Das Zeitalter der deutschen Erhebung 1807—1815. Zwei Halbbände. Gotha, F. A. Perthes. — s. Walther Schultze in Sybels Zeitschrift. N. F. 34. Bd. S. 312—314. — 74.

Goldmann, Dr. Th., Inwieweit ist es zu empfehlen, die Bestimmungen des neuen preufsischen Lehrplans für Gymnasien auf dem Gebiet des lateinischen, griechischen und geschichtlichen Unterrichts anzunehmen? = SwS. S. 108 bis 115. — 5.

Gorge, S., Die Stellung der Geschichte an den österreichischen Gymnasien in der Theresianischen Epoche. = Msch. IV. Jg. S. 297–299. — 22.

Gruchot, Dir. H., s. unt. Martens. — 2. 3. 4. 12.

Guglia, E., Geschichte der Stadt Wien. Im Auftrage des Allgemeinen niederösterreichischen Volksbildungsvereins, Zweig „Wien und Umgebung“ verfafst. Prag, Tempsky. — Besprochen von Dr. Strobl in ZR. S. 422–426 und von Prof. L. Smolle in Msch. S. 231—233. — 85.

Gundlach, Dr. M., Friedrich der Grofse und sein Vorleser de Prades. = Samml. gemeinverst. wissenschaftl. Vorträge, hrsg. von R. Virchow u. W. Wattenbach. Heft 160. Hamburg, Verlagsanstalt. — 85.

Hannak, Dir. Dr. E., Lehrbuch der Geschichte des Altertums für die unteren Klassen der Mittelschulen. 9. Aufl. Wien, Hölder. — 31.

— — Die Reformbewegungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts in Deutschland vom österreichischen Standpunkte betrachtet. = Msch. S. 113 bis 131. — 6.

— — und Umlauft, Dr. Fr., Historischer Schulatlas in 30 Karten. Zur Geschichte des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit, für Gymnasien, Realschulen und diesen verwandte Anstalten. I. Das Altertum. 12 Karten. II. Das Mittelalter und die Neuzeit. 18 Karten. Wien 1891, Hölder. — 61.

Heilmann, Reall. S., Lehrbuch der Handelskunde für Real- und Handelsschulen, sowie zum Selbstunterrichte mit zahlreichen Beispielen und Aufgaben. Teil I: Das kaufmännische Rechnen und die Wechsellehre. Teil II: Die Buchführung. München, Lindauer. — 25.

Herbst, Prof. Dir. Dr. W., Historisches Hilfsbuch für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen. I. Alte Geschichte. Ausgabe f. Realschulen. 7. Aufl. Von Oskar Jäger. Wiesbaden, Kunze. — 36.

— — Historisches Hilfsbuch für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen. III. Neuere Geschichte. 13. Aufl. Von Oskar Jäger. Ebd. — 43.

Hertzberg, Prof. G., Kurze Geschichte der altgriechischen Kolonisation. Mit 1 Karte. = Gymnasial-Bibliothek von Pohlmey und Hoffmann. Heft 12. Gütersloh, Bertelsmann. — 63.

Hertzka, Dr. Th., Freiland. Ein soziales Zukunftsbild. 5. Ausg. Dresden, Pierson. — 25.

Hessler, K., Bilder aus der hessischen Geschichte und Sage. Kassel. Klaunig.

Heydenreich, Oberl. Dr. E., Geschichte und Poesie des Freiberger Berg- und Hüttenwesens. Freiberg, Craz & Gerlach. — 86.

Holdermann, Prof. K. und Setzepfandt, R., Bilder und Erzählungen aus der Allgemeinen und Deutschen Geschichte. Ein Hilfsbuch für die untere und mittlere Stufe des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten. Ausgabe für paritätische Schulen. Teil II: Deutsche Sagen und Geschichtsbilder aus dem Mittelalter. Mit 53 Abbild. und 4 Karten in Farbendruck. Teil II: Erzählungen aus der Neuzeit. Leipzig, Freytag. — 28.

Hue de Grais, Reg.-Präs. Graf, Grundrifs der Verfassung und Verwaltung in Preufsen und im Deutschen Reiche. 3. Aufl. Berlin, Springer. – 25.

Jäger, Dir. Dr. O., Hilfsbuch für den ersten Unterricht in alter Geschichte. 19. Aufl. Wiesbaden, Kunze. — 29.

— — Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht. Beigabe zu dem „Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der Geschichte“. Für Lehrer der Geschichte an höheren Schulen. 3. Aufl. Wiesbaden, Kunze. — 1. 15.

— — Alexander der Grofse. Mit Titelbild und einer Karte. = Gymnasial-Bibliothek von Pohlmey und Hoffmann. 2. Heft Gütersloh, Bertelsmann. — 65.

— — Marcus Porcius Cato. = Gymnasial-Bibliothek von Pohlmey und Hoffmann. 5. Heft. Ebd. — 65.

Jaenicke, Dir. Dr. H., Die Geschichte der Griechen und Römer. Für die Quarta höherer Lehranstalten dargestellt. Mit 1 Zeittafel. 2. Aufl. Berlin. Weidmann. – 30.

— — Die deutsche und die brandenburgisch-preufsische Geschichte. Für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten dargestellt. 3. verb. Aufl. I. Teil: Die deutsche Geschichte bis zum Westfälischen Frieden. II. Teil: Die brandenburgisch-preufsische Geschichte, seit 1648 im Zusammenhange mit der deutschen Geschichte. Ebd. – 32.

Jagwitz, Maj. Fr. v., Geschichte des Lützowschen Freicorps. Nach archivalischen Quellen bearb. Berlin, Mittler & Sohn. — 72.

Jahresberichte der Geschichtswissenschaft, im Auftrage der Historischen Gesellschaft zu Berlin herausgegeben von J. Jastrow. XIII. Jahrg. 1890. Berlin. Gaertner.

Jenkner, Oberl. Dr. H., Die wichtigsten Ereignisse der Geschichte in 170 Jahreszahlen. Zum Schulgebrauch zusammengestellt. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 47.

Jentsch, Prof. Dr. H., Die Sammlungen der Anstalt. I. Vorgeschichtliche Altertümer. V. Teil (Schlufs). = Pg. Gym. Guben. — 80.

Junge, Dir. Prof. Dr. Fr., Der Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen nach den Lehrplänen vom 6. Januar 1892. Ein Nachtrag zu dem erweiterten Vorwort zu David Müllers Geschichtsbüchern von 1886 für Lehrer der Geschichte. Berlin, Vahlen. — 1a. 2. 5.

— — Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. 1893. Ebd. — 51.

— — Quellen und Hilfsmittel zur deutschen Geschichte. Eine Ergänzung zu David Müllers Geschichte des deutschen Volkes. 1893. Ebd. — 58.

Kaemmel, Rekt. Prof. Dr. O., Grundzüge der sächsischen Geschichte für Lehrer und Schüler höherer Schulen. Dresden. Huhle. — 34.

Kallsen. Prof. O., Die deutschen Städte im Mittelalter. Teil I: Gründung und Entwickelung der Städte nebst einem Nachwort: Die deutschen Ortsnamen. Halle. Waisenhaus. 1891. — s. E. Herrmann, ZG. S. 576—581. — 81.

Kannegiefser, O., Geschichte des Krieges von 1866. Nebst einem Vorbericht: Die deutsche Frage in den 1850er Jahren. 1. Bd. Basel, Schweiz. Verlagsdruckerei. — 76.
Kanon der im geschichtlichen Unterrichte der unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten einzuprägenden Jahreszahlen. Herausgegeben im Auftrage des K. Provinzial-Schul-Kollegiums zu Koblenz. Krefeld 1891. Kramer & Baum. — 47.
Karls V Hals- oder Peinliche Gerichtsordnung nach der Originalausgabe vom Jahre 1533. Herausgegeben und erläutert von Curt Müller. = Universalbibliothek 2990. Leipzig (o. J.), Reclam. — 55.
Klee, Dr. G., Bilder aus der älteren deutschen Geschichte. Zweite Reihe: Die Zeit der Völkerwanderung Gütersloh, 1891, Bertelsmann. — 69.
— — Bilder aus der älteren deutschen Geschichte. III. Reihe: Geschichtsbilder aus den Reichen der Langobarden und merowingischen Franken. Ebda. — 70.
Kneisel, E., Die Weltgeschichte ein Zufall? Ein Wort an die Gebildeten des deutschen Volkes. Berlin 1891, Weidmann. Vgl. O. Bindewald CO. S. 98 bis 100. — 62.
Knortz, K., Kulturhistorisches aus dem Dollar-Lande. Basel, Schweiz. Verlagsdruckerei. — 83.
Koch, G. J., Lehrer an der oberen Töchterschule in Basel, Repetitorium der allgemeinen und der Schweizergeschichte für obere Lehranstalten. In zwei Kursen dargestellt. Teil I: Die alte Geschichte. Basel, Jenke. — 52.
Kohl, Prof. Dr. O., Über die Verwendung römischer Münzen im Unterricht. = Pg. Gymn. Kreuznach. — 20.
Kubitschek, W., Erläuterungen zu einer für den Schulgebrauch ausgewählten Sammlung galvanoplastischer Abdrücke antiker Münzen. Mit 2 Tafeln. Separatabdruck aus ZöG. 1891. Wien. Gerold. — 20.
Lamprecht, Prof. Dr. K., Deutsche Geschichte. II. und III. Band. Berlin, Gaertner. — 68.
Landwehr, Dr. H., Charaktere aus der neuen deutschen Geschichte, vornehmlich in zeitgenössischer Schilderung. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der neuen Geschichte. 2. Aufl. Berlin, Mittler. — s. F. Ohly in ZG. S. 645—656. — 57.
Leeb, Pfarrer W. L., Sagen Niederösterreichs. Bd. I. Mit einer Einbegleitung von K. Landsteiner, inf. Propst in Nikolsburg. Wien. Kirsch. — 81.
Lindenmann, Reallehrer K. H., Kriegstagebuch eines freiwilligen Füsiliers des 5. Badischen Infanterie-Regimentes No. 113 in dem deutsch-französischen Feldzuge 1870/71. 2. Aufl. Karlsruhe, Reiff. — 73.
Löhlein, Dir. Dr. Th., und Holdermann, Prof. K., Lehrbuch der allgemeinen Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte und der Kunst- und Kulturgeschichte für die Oberklassen höherer Lehranstalten bearbeitet. 2. Aufl. Leipzig, Freytag. — 36.
Lohmeyer, Prof. G., Rühle, Rgym.-Lehr., und Panten, Rgym.-Dir. Dr. E., Wie ist der Unterricht in der Geschichte auf den höheren Lehranstalten zu handhaben und seinem Stoffe nach auf die einzelnen Klassen zu verteilen, damit die Geschichte der neuesten Zeit und die Kulturgeschichte in ausreichendem Mafse Berücksichtigung finden? Drei Gutachten. = Pg. Rgym. zu St. Johann in Danzig. Ostern 1891. — 14.
Lohmeyer, Prof. Dr. K., und Thomas, A., Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen und brandenburgisch-preufsischen Geschichte vom Ausgange des Mittelalters bis zur Jetztzeit für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. von E. Knaake und K. Lohmeyer. Halle, Waisenhaus. — 33.
Lorenz, Prof. Dr. O., Der zukünftige Unterricht in der neuesten Geschichte. = PA. S. 129—145. — 17.
— — Genealogischer Hand- und Schulatlas. Berlin, Hertz. — 59.
Lübke, W., Lebenserinnerungen. Berlin 1891, Fontane. — 87.
Martens, Dir. Dr. R., Neugestaltung des Geschichtsunterrichtes auf höheren Lehranstalten. Sonderabdruck aus dem Gesamtbericht für die dreizehnte Direktorenversammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen. Leipzig, Engelmann. — 2. 3. 9.

Martens, Dir. Dr. R., Gegenbericht von Dir. Dr. H. Gruchot. = Dir.-Vers. S. 121—144 u. S. 379—386. — 2. 3. 9.
Martens, Prof. W., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Teil I: Geschichte des Altertums. Hannover-Linden, Manz & Lange. — 38.
Maurenbrecher. Prof. Dr. W., Gründung des Deutschen Reiches 1859—1871. Leipzig, Pfeffer. — 75.
Mayer, Dir. Dr. Franz Martin, Österreichische Vaterlandskunde für die vierte Klasse der Mittelschule. 2. Aufl. Prag, Tempsky.
Mayr. Prof. Dr. Richard, Repetitorium der allgemeinen Geschichte in tabellarischer und zusammenhängender Darstellung. Nebst einem Anhang, enthaltend: 1. Hauptdaten der österreichischen Geschichte; 2. Übersicht der Litteratur-, der neueren Musik- und der Kunstgeschichte. Wien, Hölder. — 51.
— — Kanon der wichtigsten welt- und handelsgeschichtlichen Daten. Ebd. — 47.
Melber, Dr., Bericht über die Verhandlungen der einundvierzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu München. Historische Sektion. = NJ. II. Abt. S. 396—405. — 14.
Menzel, Prediger Dr. P., Königin Luise von Preufsen. Ein Lebensbild nach Vorträgen. Brieg, Lebek & Weigmann — 79.
Meyer, Staatsarchivar Dr. Christian, Stadt und Stift Köln im Zeitalter der Reformation. = Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, herausg. von R. Virchow und W. Wattenbach. Heft 153. Hamburg, Verlagsanstalt. — 70.
Meyer. Prof. Dr. Edm., Leitfaden der Geschichte in Tabellenform für preufs. höhere Lehranstalten. III. Neue Zeit. Berlin, Weidmann. — s. M. Hoffmann in ZG. Jg. 1893 S. 297—301. — 49.
Miller. Dr. O., Römisches Lagerleben. Mit einem Plan. = Gymnasialbibliothek. Herausgegeben von Prof. Dr. E. Pohlmey und H. Hoffmann. 10. Heft. Gütersloh, Bertelsmann. — 66.
Ministerialverordnung vom 24. Mai (Z. 11372) an sämtliche K. K. Landesschulbehörden, mit welcher der Lehrplan und die Instruktion für den Unterricht in Geographie und Geschichte, in Mathematik, in Physik und Naturgeschichte am Untergymnasium abgeändert wird. = ZöG. S. 558 f. — 21.
Müller. David, Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes. 8. Aufl. von Dir. Prof. Dr. Fr. Junge. Berlin 1893, Vahlen. — 31.
Müller. J., Bemerkungen über den Geschichtsunterricht an unseren Mittelschulen. = BbR. S. 156—166. — 15.
— — Versuch einer nach einheitlichen Gesichtspunkten durchgeführten Gliederung der Geschichte des Mittelalters, ebenda S. 195—202. — 16.
Müller, Prof. Wilhelm, Politische Geschichte der Gegenwart. XXV. Das Jahr 1891. Nebst einer Chronik der Ereignisse des Jahres 1891 und einem alphabetischen Verzeichnis der hervorragenden Personen. Berlin. Springer. — 62.
Neumann-Strela. K., Deutschlands Helden in Krieg und Frieden. Band I. Hannover. Meyer. — 69.
Neurath, Prof. Dr. W., Elemente der Volkswirtschaftslehre. 2. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. — 23.
Nitzsch, Prof. K. W., Geschichte des deutschen Volkes bis zum Augsburger Religionsfrieden. Nach den hinterlassenen Papieren und Vorlesungen herausgegeben von Dr. G. Matthaei. 2. Aufl. 3 Bände. Leipzig, Duncker & Humblot. — 68.
Nübling. E., Ulms Fischereiwesen im Mittelalter. Ein Beitrag zur deutschen Städte- und Wirtschaftsgeschichte. Ulm, Gebr. Nübling. — 86.
— — Ulms Fleischereiwesen im Mittelalter. = Ulms Handel und Gewerbe im Mittelalter. Eine Sammlung von Einzeldarstellungen. Heft 2. Ebend. — 86.
Oechelhaeuser, W., Erinnerungen aus den Jahren 1848—1850. Berlin, Springer. — 88.
Oechsli, Prof. W., Quellenbuch zur Schweizer Geschichte. Neue Folge, mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte für Schule und Haus. 1. Lief. Zürich, Schulthefs. — 57.

Ommerborn, C., Der Geschichtsunterricht unter besonderer Berücksichtigung der neueren Erlasse. Berlin 1891, Ulrich & Co. — 4.
Ortleb, A. und G., Preufsens Königshaus. Historisch treue Bildnisse sämtlicher Regenten des erlauchten Hauses Hohenzollern seit der Erlangung der Kurwürde. Leipzig (o. J.). G. Weigel.
— — Sachsens Königshaus. Historisch treue Bildnisse der Regenten des erlauchten Hauses Wettin seit der Erlangung der Kurwürde. Ebenda.
Osnabrück, Rgym. zu, Kanon der von den Schülern auswendig zu lernenden Geschichtszahlen. = Pg. — Besprochen von Widmann in Gm. Sp. 281. — 47.
Otto, Fr., Männer eigener Kraft. Vorbilder von Hochsinn, Thatkraft und Selbsthilfe für Jugend und Volk. 3. Aufl. Von R. Roth. Mit Vollbildern nach Originalzeichnungen von R. Leinweber. Leipzig, Spamer. — 87.
Perle, Dr. F., Sammlung geschichtlicher Quellenschriften zur neusprachlichen Lektüre im höheren Unterricht. Halle, Niemeyer. 1891. — 57. VI. Band: Mémoires du Marquis de Ferrières sur la révolution française et sur l'assemblée constituante (Livre X), erklärt von F. Perle. VII. Band: Mémoires et souvenirs du Comte de Lavalette (vol. I[er], chap. X—XXII), erklärt von J. V. Sarrazin.
Petersdorff, Dir. Dr., Die sozialen Gegensätze und ihre Ziele. Strehlen, Asser. — Besprochen von Prof. P. Weyland in ZG. Jg. 1893 S. 104—110. - 23.
Philander, P. S., Kleine Chronik der Stadt Freiburg i. B. von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1892. Freiburg i. B., Fehsenfeld. — 86.
Plöttner, Oberl. W., Welches diplomatisch-parlamentarische Treiben der französischen Regierung ging dem französisch-deutschen Kriege voraus? Rede am Sedantage. = Pg. Rpgym. Langensalza.
Polack, Kreis-Schulinspektor Fr., Das erste Geschichtsbuch. Lehr- und Lesebuch für den ersten Geschichtsunterricht im Anschlufs an die Heimatkunde. Gera, Hofmann. — Besprochen von F. Ohly in ZG. Jg. 1893 S. 170-184. — 26.
Preger, Dr. W., Lehrbuch der bayerischen Geschichte. 12. Aufl. Erlangen, Deichert. 1891. — s. H. Stich in BlfbG. 1891 S. 595—597. — 34.
Pressentin, B. von, Strafsburg unser! — Bis ans Meer. 3. Aufl. = Der Krieg von 1870/71 dargestellt von Mitkämpfern. Bd. IV. München, Beck. — 73.
Prinz, Dr. P., Quellenbuch zur brandenburgisch-preufsischen Geschichte. Bd. I. Von der ältesten Zeit bis zum Tode Joachims I. Freiburg i. Br., Herder. — 55.
Pütz, Prof. W., Historische Darstellungen und Charakteristiken, für Schule und Haus gesammelt und bearbeitet. Band IV: Die Geschichte der neuesten Zeit. 3. Aufl. von J. Asbach. Köln, Du Mont-Schauberg. — 57.
Rambeau, Oberl. Th., Charakteristik der historischen Darstellung des Sallustius. Teil II. = Pg. Gym. Burg.
Rapp, L., Kulturgeschichtliche Bilder aus Tirol. Brixen, Weger. — 87.
Redslob, Dr., Altertum und Gegenwart im Unterrichte. = NJ. II. Abt., Jg. 1891. S. 438—449. — 19.
Regel, Realgymnasiallehrer Dr. M., Christians II von Anhalt Gesandtschaftsreise nach Savoyen (1617). Ein Beitrag zur Vorgeschichte des dreifsigjährigen Krieges. = Pg. Rgym. Bernburg.
Reineck, C., Die Sage von der Doppelehe eines Grafen von Gleichen. Hamburg, Verlagsanstalt. — Vgl. H. H. in Lit. Centralblatt Sp. 1011/12. — 82.
Reinhardt, Dr., Die Perserkriege des Kaisers Julian. = Pg. Friedrichs-Realgym. Dessau.
Renner, Prof. V. v., Die Münzkunde im Dienste der Schule. Vortrag in der historischen Sektion des vierten deutsch-österreichischen Mittelschultages. — 19.
Richter, A., Geschichtsbilder. Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte. 2. Aufl. Leipzig, R. Richter. — 26.
Richter, Oberstabsarzt Dr. C., Kriegs-Tagebuch eines Sanitätsoffiziers beim Stabe des General-Kommandos des X. Armeecorps aus den Jahren 1870/71. Rathenow, Babenzien. — 73.

Richter, Prof. Dr. J. W. Otto, Brandenburg-Preufsens Vorzeit. Bilder aus der ältesten Geschichte des brandenburgisch-preufsischen Staates. Hannover. Ost. — 78.

— — Die Ahnen der preufsischen Könige. Volkstümliche Lebensbilder der hohenzollernschen Burggrafen von Nürnberg und Kurfürsten von Brandenburg. Ebda. — 78.

Riemann, Dr. E. F., Über den Geschichtsunterricht auf den lateinlosen höheren Schulen. = ZlS. III. Jg. S. 142—148. — 18.

Rogge, Königl. Hofprediger D. theol. B., Vom Kurhut zur Kaiserkrone. Zwei Bände. Erster Band: Das Buch von den brandenburgischen Kurfürsten aus dem Hause Hohenzollern. Hannover, Meyer. — 78.

Rosenburg, H., Methodik des Geschichtsunterrichts. Breslau, Hirt. — 15.

Rude, Hauptlehrer A., Quellen im Geschichtsunterricht. Pädagogische Zeit- und Streitfragen, herausgeg. von Johannes Meyer. 27. Heft. Gotha, Behrend. — 21.

Ruge, S., Christoph Kolumbus. = Führende Geister. Eine Sammlung von Biographieen. Herausgeg. von Dr. A. Bettelheim. Bd. IV. Dresden, Ehlermann. — 82.

Sach, A., Deutsches Leben in der Vergangenheit. Bd. II. Halle, Waisenhaus. — 84.

Sachse, J. J., Des Lehrers Rüstzeug im Kampfe der Schule gegen die Sozialdemokratie. Leipzig 1891, Hesse. — Besprochen von Dr. E. Huckert. Gm. Sp. 472—474. — 23.

Schauffler, Th., Quellenbüchlein zur Kulturgeschichte des deutschen Mittelalters, aus mittelhochdeutschen Dichtern mit Ausschlufs des Nibelungen- und Gudrunliedes und Walthers von der Vogelweide zusammengestellt und mit einem Wörterverzeichnis versehen. Leipzig, Teubner. — 54.

Schillmann, Oberl. Dr. R., Schule der Geschichte. Teil I: Griechische und römische Geschichte. Quarta. Teil II: Von Augustus bis zur Reformation. Untertertia. Teil III: Deutsche Geschichte von der Reformation bis auf Friedrich den Grofsen. Obertertia. Teil IV: Von Friedrich dem Grofsen bis auf die neueste Zeit. Untersekunda. Berlin, Nicolai. — 29. 30. 32.

— — Die Entdeckung Amerikas durch Christoph Columbus am 12. Oktober 1492. Eine Jubelschrift. Mit dem Bildnis des Columbus und einer Karte zu dessen Reisen. Ebda. — 83.

Schliemann, H., Selbstbiographie. Bis zu seinem Tode vervollständigt und herausgegeben von Sophie Schliemann. Leipzig. Brockhaus. — 87.

Schmidt, Hermann, Ernst von Bandel, ein deutscher Mann und Künstler Hannover, Meyer. — 87.

Schmidt, Dr. Karl, Der kleine George. Des grofsen Amerikaners Meisterwerk „Fortschritt und Armut", gemeinfafslich bearbeitet. Dresden, Pierson. — 25.

Schmidt, Oberl. Dr. M., Geschichtstabellen für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Greifswald 1891, Bindewald. — 48.

Schmidt, Dr. C. und Flofs, A., Germanisches Sagen- und Märchenbuch. Für den Unterricht gearbeitet. Berlin 1891, Mittler. — s. Dir. O. Frick in LL. Heft 29, S. 36—53. — 19.

Schneider, E., 66 hessische Sagen. Zur Unterstützung und Belebung des heimatkundlichen Unterrichts ausgewählt und bearbeitet. Marburg, Elwert. — 81.

Scholz, E., Ist die Unkenntnis der neuesten Geschichte ein besonderes Merkmal der deutschen Jugend? = PSt XII. Jg. S. 218—220. — 21.

Schroeder, J., Brandenburgisch-preufsische Geschichte. 2. Aufl. Paderborn, Heydek. — 34.

Schuchhardt, C., Schliemanns Ausgrabungen in Troja, Tiryns, Mykenae, Orchomenos, Ithaka im Lichte der heutigen Wissenschaft. 2. Aufl. Leipzig 1891, Brockhaus — 63.

Schwahn, W., Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe höherer Lehranstalten. Teil I (für Quarta). Hamburg, Meifsner. — 31.

— — Erzählungen aus der Sage und Geschichte. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht auf der Unterstufe (Sexta und Quinta). ebenda. — 27.

Siemens, Dr. W. v., Lebenserinnerungen. Berlin, Springer. — 88.

Sitte, M., Unser Krieg von 1870/71. Berlin 1891, Selbstverlag. 192 S. — s. E. Boesser. PA. S. 510—515. — 74.
Stahlmann, Dir. J., Leitfaden für den Unterricht in der Handelslehre. Augsburg, Rieger. — 24.
Staude, Dir. Dr. R., und Göpfert, Oberl. Dr. A., Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. Teil II: Von Armin bis zu Otto dem Grofsen. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 20.
— — Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet. Zweiter Teil: Von Armin bis zu Otto dem Grossen. ebenda —,20.
Stein, Dir. Dr. H. K., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Bd. I: Das Altertum. 5. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 37.
— — Geschichtstabellen in übersichtlicher Anordnung für die mittleren und oberen Klassen höherer Schulen. 9. Aufl. Münster, Theissing. — 49.
Steinel, Reallehrer O., Geschichte des Königreichs Bayern. Zum Gebrauche für Schüler in den unteren Klassen der Mittelschule und in den oberen Klassen der Volksschule bearbeitet. München, Pohl. — 34.
— — Geschichte des bayerischen Frankenlandes. Zum besseren Verständnis der Heimatgeschichte und zugleich zur Ergänzung der eingeführten Bücher über deutsche und bayerische Geschichte für die Schule bearbeitet. Bamberg. Buchner. — 34.
Stenzler, Lindner und Landwehr. Lehr- und Lesebuch von der Gegenwart bis auf Kaiser Karl den Grofsen. 2. (Schlufs-)Lieferung. 3. Abschnitt: Lehrstoff für Quarta, bearbeitet von Dr. H. Landwehr. Berlin, Mittler & Sohn. — 31.
Steuding, Oberl. Dr. H., Griechische und römische Mythologie. Stuttgart, Göschen. = Sammlung Göschen. — 67.
Stich, Prof. Dr. H., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Mittelschulen. Teil III: Die neuere Zeit. Bamberg, Buchner. — 43.
Stöckel, Dr. H., Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit vom ersten Auftreten der Germanen bis zur Errichtung des Deutschen Reiches. München, 1889. Franz. — s. Döberl in BbG. S. 140—146. — 67.
Stöckert, Oberl. Dr. G., Der Bildungswert der Geschichte. Berlin, Gaertner. — s. C. Rethwisch in den Mitteilungen aus der historischen Litteratur S. 289.
Strehl, Dr. W., Kurzgefafstes Handbuch der Geschichte. Bd. I: Orientalische und griechische Geschichte. Breslau, Koebner. — 63.
Tanera, Hauptmann C., Deutschlands Kriege von Fehrbellin bis Königgrätz. Eine vaterländische Bibliothek für das deutsche Volk und Heer. München, Beck. Bd. I. Deutschlands Mifshandlung durch Ludwig XIV. Mit 3 Karten und 3 Schlachtplänen. — 71. Bd. II. Die Kriege Friedrichs des Grofsen. Erster Teil. Erster und zweiter schlesischer Krieg. Mit einer Übersichtskarte von Schlesien, Nordböhmen und Sachsen nebst 5 Schlachtplänen. 1892. — 71. Bd. III. Die Kriege Friedrichs des Grofsen. Zweiter Teil. Der siebenjährige Krieg. Mit einer Karte der Hauptschlachten des siebenjährigen Krieges. 71. Bd. VI. Die Befreiungskriege. Erster Teil. 1813. Mit zwei Karten. Fünftes Tausend. 1891. — 72. Bd. VII. Die Befreiungskriege. Zweiter Teil. 1814 und 1815. Mit einer Karte von Nordost-Frankreich und einem Plan des Schlachtfeldes von Waterloo. Fünftes Tausend. 1891. — 72.
— — Die Belagerung von Paris. Mit einer Karte. 3. Auflage. = Der Krieg von 1870/71 dargestellt von Mitkämpfern. Bd. 7. 1893. Ebda. — 73.
Tomanek, Dir. E., Psychologie, Logik und Ethik im Dienste des geschichtlichen Unterrichtes. = ZR. S. 449—461. — 17.
Tücking, Dir. Dr. K., Grundrifs der brandenburgisch-preufsischen Geschichte. Mit einer historischen Karte des preufsischen Staates. 10. Aufl. Paderborn, Schöningh. Vgl. die Besprechung durch M. Friebe ZG. Jg. 1893, S. 44 f. — 34.
Vaders, Rgym.-Lehr. Dr. Jos., Grundrifs der Geschichte. Zunächst im Anschlusse an Welters Lehrbuch der Weltgeschichte zusammengestellt. Teil III. Geschichte der neueren Zeit. Münster, Aschendorff. — 48.
Verein rheinischer Schulmänner zu Köln 1892. Bericht von F. Moldenhauer. = ZG. S. 516—527. — 1. 5.

Viereck, Obl. Dr. L., Dr. Joseph Becks Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für höhere Unterrichtsanstalten. 13. Aufl. Hannover, Hahn. — 35.

Villari, Minister P., Ist die Geschichte eine Wissenschaft? Autorisierte Übersetzung von Dr. H. Loevinson. Berlin, Gaertner. — s. C. Rethwisch in den Mitteilungen aus der historischen Litteratur S. 289.

Vogel, Fr., Lehrbuch für den ersten Unterricht in der griechischen und römischen Geschichte. Bamberg, Buchner. — Besprochen von J. Plathner. ZG. S. 733—738. — 30.

Wagner, Prof. J., Realien des römischen Altertums. Für den Schulgebrauch zusammengestellt. Brünn, Winiker. — s. J. W. Kubitschek in ZöG. S. 411 bis 415, Vogrinz in ZR. S. 420 f., A. Primožič in Msch. S. 89—93. — 66.

Walcker, Dozent Dr. K., Grundrifs der Weltgeschichte und der Quellenkunde für Historiker, Lehrer, Examinanden und andere Gebildete. Karlsruhe. Macklot.

Weinert, Oberl. A., Zeittafeln für den Unterricht in der Geschichte an höheren Lehranstalten. = Pg. Gym. Demmin. — 47.

Werra, Dr., und Wacker, Dr., Aus allen Jahrhunderten. Historische Charakterbilder für Schule und Haus zusammengestellt. Bd. II. Das Mittelalter. Bd. III. Neuere Zeit. Münster, H. Schöningh. 1891. — 62.

Wessel, Prof. Dr. P., Lehrbuch der Geschichte für die Prima höherer Lehranstalten. Teil II. Die Neuzeit. Gotha, F. A. Perthes. — 45.

Wirth, Prof. Ch., Übungsfragen zum Geschichtsunterricht. Im Anschlufs an Pütz' Grundrifs der Geographie und Geschichte bearbeitet. Pensum der sechsten Gymnasialklasse. Bayreuth, Heuschmann. — 52.

— — Übungsfragen zum Geschichtsunterricht. Pensum der siebenten Gymnasialklasse (31 v. Chr. bis 1268 n. Chr.). Nach Pütz und Preger bearbeitet. Ebda. — 52.

Wittich, K., Dietrich von Falkenberg, Oberst und Hofmarschall Gustav Adolfs. Ein Beitrag zur Geschichte des dreifsigjährigen Krieges. Magdeburg, Schäfer. — 70.

Zinzow, Dir. Dr. A., Die Hohenzollern und das Deutsche Reich. Festrede am 2. September 1891. = Pg. Gym. Pyritz. — 80.

Zurbonsen, Dr. F., Tabellarischer Leitfaden für den Geschichtsunterricht. Berlin, Nicolai. — 48.

— Der Geschichtsunterricht nach den neuen Lehrplänen. = PW. S. 380 bis 383. — 5.

XI. Erdkunde.

Andree, R., Allgemeiner Handatlas in 140 Kartenseiten. 3. Aufl. Bielefeld. Velhagen & Klasing. — 9.

Baenitz, Dr. C. und Kopka, Oberl., Lehrbuch der Geographie nach methodischen Grundsätzen für gehobene und höhere Lehranstalten. 3. Aufl. von Oberlehrer Dr. W. Petzold. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 11.

Baer, Dr. O., In Rübezahls Revier. Warmbrunn, Leipelt. — 14.

Balbi, A., Allgemeine Erdbeschreibung. 8. Aufl. von Dr. F. Heiderich. Wien. Hartleben. — 12.

Binz, A., Ein Ferienausflug in die Tropen. Essen, Baedeker. — 14.

Buchholz, Dr. P., Charakterbilder aus Asien; — aus Australien, Polynesien und den Polarländern. 2. Aufl. Leipzig, Hinrichs. — 12.

Compte rendu du Vme congrès international des sciences géographiques tenu à Berne en 1891. Bern, Schmid, Francke & Cie. — 4.

Cronau, R., Amerika. 2. Band. Leipzig, Abel & Müller. — 13.

Debes, E., Physikalisch-politische Schulwandkarte von Europa (175 : 160 cm). Leipzig, Wagner & Debes. — 8.

— — Schulatlas für die Oberklassen höherer Lehranstalten. 11. Aufl. 1893. Ebenda. — 8.

Dronke, Dir. Dr., Besondere und allgemeine physikalische Erdkunde von Deutschland (gemäfs den neuen Lehrplänen für Quinta und Obertertia). Pg. Rgym. Trier 1893. — 11.

Ebeling, Dr. M., Einführung in das Kartenverständnis. Berlin, Weidmann. — 5.

Europäische Wanderbilder: Kursaal Maloja (No. 198, 199); Spiez und Kanderthal im Berner Oberland (No. 200—202). Zürich, Orell Füssli. — 14.
Finger. Dr. F. A., Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstrafse. 7. Aufl. von H. Matzat. Berlin. Weidmann 1893. — 6.
Flemmings, C., Generalkarten. Afrika, Mafsstab 1 : 14 500 000. Königreich Sachsen. Mafsstab 1 : 300 000. Glogau, Flemming. — 9.
Fontane. Wanderungen durch die Mark Brandenburg. Wohlfeile Ausgabe. Teil I: Die Grafschaft Ruppin. Berlin, Hertz. — 13.
Forster, Ansichten vom Niederrhein. = Meyers Volksbücher No. 926—933. Leipzig, Bibliogr. Institut. — 14.
Gaebler, E., Neuester Handatlas über alle Teile der Erde. Leipzig, Gaebler. — 8.
Gäbler. L., s. Oberländer.
Gander, P. M., Geologie, ein Leitfaden zum Unterrichte an höheren Lehranstalten. Münster, Aschendorff. — 11.
Ganzenmüller, Dr. K., Erklärung geographischer Namen nebst Anleitung zur richtigen Aussprache; für höhere Lehranstalten. Leipzig, Fock. — 7.
Geistbeck, Dr. A., Geographische Landschafts- und Städtebilder von Deutschland und Europa. Bamberg, Buchner. — 9.
— — (Derselbe Titel) Text. Ebenda — 10.
Geistbeck, Dr. M., Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie. 12. Aufl. Freiburg i. B., Herder. — 11.
Gerland. Beiträge zur Geophysik. = Abhandl des geogr. Seminars der Universität Strafsburg 1887. — 2.
Günther, Prof. O., Kolumbus und die Erweiterung des geographisch-kosmischen Horizonts. Hamburg. Verlagsanstalt A.-G. — 13.
Hartleben. A., Kleiner Hand-Atlas über alle Teile der Erde. 60 Kartenseiten mit erklärendem Text von Prof. Dr. Fr. Umlauft. Wien, Hartleben. — 8.
Hölzel. Geographische Charakterbilder. 2. Supplement: Reine auf den Lofoten; Mont Perdu und Circus von Gavarnie. Wien, Hölzel. — 9.
Hözel, E., Übungen im Kartenlesen. Eine Aufgabensammlung für höhere Schulen. 1. Heft, Die Erdteile aufser Europa. Leipzig, Wagner & Debes. — 6.
Hübner, O., Geographisch-statistische Tabellen, herausgeg. von Prof. v. Juraschek. Frankfurt a. M., Rommel. — 12.
Jonas. Dr. V., Induktive Heimatkunde als Grundlage des geographischen Unterrichts. mit Berücksichtigung der preufsischen Lehrpläne von 1892, erläutert am Beispiele Oppeln. — 5.
Kirchhoff. A., Erdkunde für Schulen nach den für Preufsen gültigen Lehrzielen. I. Teil: Unterstufe; II. Teil: Mittel- und Oberstufe. Halle a. S., Waisenhaus. — 10.
Lang. Erdkarte in Merkators Projektion zur Übersicht der politischen Besitzverhältnisse und des Weltverkehrs. Leipzig. Lang. — 8.
Langhans. P., Deutscher Kolonial-Atlas. Gotha. J. Perthes. — 9.
Mausser. J., Anleitung zur Anfertigung von Kartenskizzen. mit Zugrundelegung einfacher Liniennetze. 2. Aufl. Wien, Sallmayer. — 7.
Meinzer, A., Kartenskizzen. 1. Heft Europa. 2. Aufl. Karlsruhe, Reiff. 1893.
Meyer. Kleiner Handatlas. Leipzig. Bibliogr. Institut. — 9.
Möller. Radfahrerkarten: Wien-Berlin. Mafsstab 1 : 250 000. Leipzig, Möller. — 8.
Mohr, C. A., und Bamberg, K., Geologische Schulwandkarte von Deutschland. Berlin, Chun. — 8.
Napp. Dr. phil. E., Über Ziel. Methode und Hilfsmittel des geographischen Unterrichts. 2. Aufl. Breslau, Hirt. (Nachtrag auch als Sonderabdruck; ebd.) — 2.
Nieberding, C., Leitfaden beim Unterricht in der Erdkunde, bearb. von W. Richter. 21. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 11.
Oberländer, Dr. phil. H., Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule. 5. Aufl., von Dr. L. Gäbler. Grimma, Gensel 1893. — 1.

Oehlmann, Dr. E., und Schröter, Dr. F. M., s. v. Seydlitzsche Geographie.
Osiander, Pfleiderer u. Seuffer, Ulm, sein Münster und seine Umgebung, ein Führer für Einheimische und Fremde. Ulm, Ebner. — 14.
Petzold, s. Baenitz.
Pieck, J., Von Hamburg nach San Francisco. Berlin, Stilke. — 14.
Pütz, Prof. W., Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibnng für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 15. Aufl., von F. Behr. Freiburg i. B., Herder. — 11.
— — Vergleichende Erd- und Völkerkunde in abgerundeten Darstellungen für Schule und Haus. 3. Aufl., von A. Auler. 1. Band. Köln, Du Mont-Schauberg. — 12.
Raab, R., Der alte und der neue Kongostaat. = Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge. Heft 149/50. Hamburg, Verlagsanstalt A.-G. — 14.
Rein, Dr. J., Geographische und naturwissenschaftliche Abhandlungen. I. Kolumbus und seine vier Reisen nach dem Westen. Natur und hervorragende Erzeugnisse Spaniens. Leipzig, Engelmann. — 13.
Richter s. Nieberding.
Rott, Hauptmann. Heimatskunde. Grundzüge des Unterrichts für die Sexta höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Berlin, Mittler & Sohn. S. Jb. 1891, IX, 5 f. — 6.
Schild, Dr., Denkwürdigkeiten Wittenbergs. Wittenberg, Herrosé. — 14.
Scholz, Dr., Wie ist das Zeichnen im geographischen Unterricht zu verwerten? = Pg. Gym. Neustadt O.-S. 1893. — 7.
Seydlitz, v., Geographie, Ausgabe D in sechs Heften auf Grund der neuen preufsischen Lehrpläne bearbeitet von Dr. E. Oehlmann und Dr. F. M. Schröter. Heft 1: Deutschland (Lehrstoff der Quinta); Heft 2: Europa ohne Deutschland (Lehrstoff der Quarta). Breslau, Hirt 1893. — 10.
Stanley, H. M., Wie ich Livingstone fand. Leipzig, Reclam. — 14.
Sydow-Wagner, Methodischer Schulatlas, hrsg. von Hermann Wagner. 5. Aufl. Gotha, J. Perthes 1893. — 8.
Trinius, A., Alldeutschland in Wort und Bild. Lief. 1—4. Berlin, Dümmler 1893. — 14.
Verhandlungen des fünften intern. Kongresses, s. compte rendu.
Vespermann, Wie ist der Lehrstoff in der Erdkunde auf Grund der Lehrpläne von 1892 auf die Klassen Sexta bis Untersekunda der höheren Schulen zu verteilen? = Pg. Rgym. Hagen 1893. — 4.
Wagner, H., (Bericht über) Methodik der Erdkunde. = Geogr. Jahrbuch XII. 1888; XIV. 1890/91. — 2.
— — s. Sydow-Wagner.
Wetzel, Dr., Kolumbus. Elberfeld, S. Lucas. — 13.
Windhaus, Dr. G., Führer durch den Odenwald und die Bergstrafse. 4. Aufl. Darmstadt, Bergstraesser. — 14.
Wolkenhauer, Dr. W., Die geographisch-methodischen Arbeiten in den Jahren 1888—1891. = ZSchG. XIII, 208—214. — 1.
Ziegeler, Dr. E., Aus Sicilien. = Gymnasialbibliothek 14. Heft. Gütersloh, Bertelsmann. — 14.

XII. Mathematik.

Adrian, Dr., Die Richtung einer geraden Linie als math. Gröfse betrachtet. = CO. 18, 228. — 14.
Augschun, W., Grundzüge der Geometrie. Berlin, Mittler & Sohn. — 25.
Bachmann, Vorlesungen über die Natur der Irrationalzahlen. Leipzig, Teubner. (In Ackermanns Bibliographie angeführt.)
Baur, C. W. v., Über die dialektisch-didaktische Begriffserweiterung i. d. Math., nachgewiesen a. d. Lehre vom Negativen. = KW. 39. 1. — 7.
Baur, L., Das Problem der Kreisteilung. = LL. 33. 41. — 11. 14.
Bechtel, A. und Glöser, M., Bemerkungen zu den preufsischen Lehrplänen. = ZR. 17. 267. — 3.

Bensemann, Gym.-Lehr. H., Die konstruktive Geometrie im planimetrischen Unterricht. = Pg. 676 Gym. Cöthen. — 12. 25.
— — Lehrbuch der ebenen Geometrie für höhere Schulen. Dessau, Baumann. — 12. 25.
Bergmann, Fr., Besprechg. v. Kühl, Planimetrie. = ZR. 17, 365. — 14.
Beyel, Dr., Schnittpunkte e. Geraden u. e. Kurve 2 Or. = Schlömilchs Zschr. 37, 316. (Tangentenkonstruktion mit Hilfe von Kollineation.)
Böhmes Rechenbücher bearb. von Schaeffer, Seml. K. und Weidenhammer, Rekt. G. Berlin, G. W. F. Müller. (Für Volksschulen bestimmt.)
Bongaertz, Hauptlehrer, Vorschule zur Geometrie nebst Fragen über körperliche Berechnungen. Freiburg, Herder. — 25.
Bopp, Prof., Grofse Wandtafel des metrischen Systems. Stuttgart, Maier. (In Ackermanns Bibliographie angeführt.)
Bork, Prof. Dr. H. und Poske, Obl. Dr. F., Hauptsätze der Arithmetik f. d. unt. u. mittl. Klassen höherer Lehranstalten. 3. Aufl. Berlin, G. Reimer. — 20. 21.
Boymann-Vering, Lehrbuch der Mathematik. T. 1: Geometrie d. Ebene. 14. Aufl. T. 2: Ebene Trigonometrie und Stereometrie. T. 3: Arithmetik. 8. Aufl. Düsseldorf, Schwann (vgl. Jb. II B 179, 210, Jb. III. B 259, Jb. V, X 22). — 9. 21.
Braun, Prof. W., Rechenbuch f. d. unteren Klassen von Mittelschulen. Bamberg, Uhlenhuth. 3. Aufl. (vgl. Jb. III. B 239). — 19.
Breusing, Dir. Dr., Das Verebnen der Kugeloberfläche für Gradnetzentwürfe. Ltfdn. f. d. Unterr. Leipzig, Wagner & Debes. (Ackermanns Bibliographie.)
Brockmann, Obl. F. J., Lehrb. d. elem. Geom. T. 2. Stereometrie. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 29.
Brückner, Obl. Dr. J. M., Das Ottajanosche Problem. = Pg. 555 Rgym. Zwickau. (Interessante historische Skizze.)
Bücking, Obl. L., Die Winkelgegenpunkte des Dreiecks. = Pg. 522. Rsch. Metz. (Brocardsche Geometrie.)
Burckhardt, W., Mathematische Unterrichtsbriefe für das Selbststudium Erwachsener. 2. Aufl. Gera, Griesbach. (Ackermanns Bibliographie.)
Cantor, Prof. M., Vorlesungen üb. Gesch. d. Math. Bd. II. Leipzig, Teubner. (Besprechung G. Wertheim, Hoffm. Ztschr. 23, 593.)
Caspari, Rgym.-Lehr. P., Der math. Lehrstoff d. Sekunda an unvollständigen Anstalten. = Pg. 418 Rprogym. Oberlahnstein. — 10. 13. 15.
Cranz, Prof. H., Lehrbuch d. analyt. Geom. d. Ebene (System Kleyer). T. 1. Anal. Geom. d. Punktes u. d. Geraden. Stuttgart, Maier. — 31.
Davidović, Prof. St., Einfache Bestimmung der Achse einer durch fünf Punkte gegebenen Ellipse. = ZR. 17, 206.
Davidson, J. M. A., Principles of right method and their application to the teaching of geometry in schools. = JE. 1891. p. 16, No. 258. — 12.
Delbos, L., Hindoo Mathematics. = JE. N. 263 p. 305, p. 378. — 4. 14.
Dickmann, Prof. J., Centrische Drehung. Eine methodische Skizze. = Hoffm. Ztschr. 24, 81. — 13.
Dittmar, Dr. O., Neues Permutationsverfahren und Determinantenberechnung. = Pg. 644 Rsch. Wimpfen. — 9.
Dötsch, Prof. Dr., Anwendg. d. Logarithmen. = BbR. XI, 199. — 9.
Drasch, Prof. H., Konstruktion der gemeinsamen Tangenten an zwei gegebene Kegelschnitte. = ZR. 17, 82. (Besondere Fälle.)
Dressler, Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterr. an deutschen Seminaren. = Hffm. Ztschr. 23, 1. — 2.
— — Zum heuristischen Verfahren beim Beweisen arithmetischer Gesetze. = Hffm. Ztschr. 23, 183.
Ducrue, Ein Hilfsmittel f. d. Unterr. i. d. Stereometrie. = BbR. XI, 213. – 18.
Eckhardt, Rsch.-Lehr. E., Dreiteilg. des Winkels. Inaug.-Diss. Marburg. (Spezialfall einer allgemeineren Kurve.)
Erler, Prof. Dr. W., Die Elemente der Kegelschnitte in synthetischer Behandlung. Zum Gebrauch in der Gymnasialprima. Leipzig, Teubner. — 30.
Féaux-Busch, Rechenbuch u. geom. Anschauungslehre f. d. 3 unteren Gymnasialklassen. Paderborn, Schöningh. 9. Aufl. (vgl. Jb. II. B 161 u. 184).

Fenkner. Obl. Dr. H.. Lehrbuch d. Geometrie. Braunschweig. Salle. T. 1. Ebene Geometrie. 2 Aufl. (des Jb. III u. folgende wiederholt hervorgehobenen Buches.)

Frank. A. v.. Zur näherungsweisen Dreiteilung eines Winkels. = Hoppes Archiv XI. 257. — 14.

Frischauf. Prof. J.. Die Affinität unendlich kleiner Räume als allgemeines Abbildungsgesetz. = ZR. 17. 79. (Für die Schule zu hoch.)

Fufs. K.. Lehrbuch der Buchstabenrechnung und Algebra. 3. Aufl. Nürnberg. Korn. — 21.

Gabelentz. G. v. d.. Über die Verwendung des Rechenbretts zur Darstellung beliebiger Zahlensysteme. = Hoppes Archiv XI. 213 — 4.

Gallien. Dir.. Mathematischer Unterrichtsstoff der Stereometrie und Trigonometrie f. d. Untersekunda des Realgymnasiums. = Pg. Rgym. Neifse. — 26.

Gaufs. Kat.-Insp.. Die trigonometrischen und polymetrischen Rechnungen in der Feldmefskunst. Halle. Strien.

Gilles. Dr. A.. Didaktisches a. d. planimetrischen Unterr. = LL. 32. 94. — 12.
— — Besprechung von Pietzker. Gestaltung des Raumes. = Hoffm. Ztschr. 23. 53. — 12.

Glinzer. Gewerbeschull. E.. Lehrbuch d. Elementar-Geometrie. Dresden. Kühtmann. T. 2. Stereometrie. 2. Aufl. — 29.

Glöser. Prof. M.. Zur Frage der selbständigen Stellung d. Math. als Unterr.-Gegenstand an höheren Lehranstalten. = ZR. 17. 397. — 2.

Grohmann. Ed.. Über die Unzuverlässigkeit einiger Sätze der sphär. Trig. = ZR. M. 652. — 15.

Grohmann. M.. Adam Ries u. sein Rechenwerk. = Pädag. Warte 1. 432. (Würdigung einer Hdschr. d. Coss.)

Grofs. Prof.. Die einfacheren Operationen der praktischen Geometrie. Stuttgart. Wittwer. (Ackermanns Bibliographie.)

Günther. Prof. S.. Direkter Beweis des Satzes. dafs zu gleichen Winkelhalbierenden in e. Dreieck gleiche Seiten gehören. = Hoffm. Ztschr. 23. 588. (Benutzt Sätze a. d. Ähnlichkeitslehre.)

Haag. Fr.. Graphische Lösung diophantischer Gleichungen. = Hoffm. Ztschr. 23. 161. — 11.

Hahn. Dir. Dr. J.. Beiträge zur Geometrie des Dreiecks. = Pg. 638 Rsch. Heppenheim. (Verwendung barycentrischer Koordinaten.)

Handel. Obl. Dr.. Elementar-synthetische Kegelschnittslehre. Berlin. Weidmann. — 30.

Hann. Prof. J.. Theorie der einfachen Zinsrechnung. = ZR. 17. 135. — 5.

Hauck-Brunotte. Lehrbuch der Arithmetik für Latein-, Real-, und Handelsschulen in 3 Teilen. Nürnberg. Korn. T. II. Abt. 1. 5. Aufl. (vgl. Jb. IV. X 11. Bespr. d. 4. Aufl.).

Heermann. Dr.. Wie mufs sich den neuen preufsischen Lehrplänen zufolge das Lehrverfahren beim Unterr. in Mathematik und Naturwissenschaften an den Gymnasien gestalten? = Hoffm. Ztschr. 23. 401. (Mehr Klagen wie Ratschläge.)

Hegel. Die Fundamental-Aufgaben der darstellenden Geometrie. Straubing. Hirmer. Ackermanns Bibliographie.)

Heilmann, Reallehrer S.. Materialien f. d. Unterr. im Rechnen u. i. d. Buchführung f. d. ob. Klassen d. Realschule sowie zum Selbstunterricht. München, Lindauer. — 19.

Heller. Prof. J. F.. Methodisch geordnete Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der darstellenden Geometrie. Wien. Hölder. — 32.

Hertzer. Prof. Dr. H.. Fünfstellige Logarithmentafeln. Berlin. Gaertner 1893. — 23.

Hildebrandt. Obl. Dr.. Kegelschnittszirkel. = PA. 33. 733. — 18.

Hoch. J.. Katechismus der Projektionslehre. Leipzig. J. J. Weber.

Höfler. A.. Differential-Rechnung an Gymnasien. = Msch. 6. 213. (Lösung einiger einfachen Aufgaben.)

Hoffmann. Prof. J. C. V.. Soll man die Unterscheidung der Regeldetri in direkte und indirekte über Bord werfen? = Hoffm. Ztschr. 23. 419. — 4.
— — Ethisches Moment der Rechenaufgaben. = Hoffm. Ztschr. 23. 257. — 5.

Hoffmann, Prof. J. C. V., Der math. und natw. Unterr. in der Berliner Schulkonferenz. = Hoffm. Ztschr. 23, 145. — 7.
— — Gleichheit von Winkeln. = Hoffm. Ztschr. 23, 260. — 14.
— — Über die fehlerhafte Definition von parallelen Geraden und ihre Verbesserung. = Hoffm. Ztschr. 23. 341. — 12. 14.
— — Anregung zu einer Petition um Abänderung des math.-natw. Gymnasiallehrplans in Preufsen. = Hoffm. Ztschr. 23, 502. - 1.
Hofmann, W., Kritische Bemerkungen zu einigen Fragen der analytischen Geometrie. Pg. Kommunal Ob.-Rsch. I. Bezirk Wien. — 19.
Holmes, J. G., Mental Arithmetic. Clifton. J. Baker & Son. — 4.
Holtze, A., Einige Aufgaben a. d. Kombinatorik. = Hoppes Archiv XI, 284. (Enthält u. a. d. „bunte Reihe", „k. g. V.")
Holzmüller, Dir. Dr., Gutachten über d. jetzigen Forderungen a. d. math. Lehrgang der Untersekunda auf den preufsischen Gymnasien. = CB. 92, 684. — 6. 14. 16.
— — Bemerkungen über d. math. Lehrpläne der höheren Schulen in Preufsen. = ZIS. IV, 97. — 18.
Hoppe, R., Die Willensfreiheit und der physische Determinismus. = Hoppes Archiv XI, 339. (Angelehnt an Boussinesqs Abhandlung Compte-rendu 84, p. 362.)
Hribar, Prof. E., Elementare Volumberechnung des Rotations-Paraboloids, -Ellipsoids u. -Hyperboloids, sowie einzelner Teile dieser Körper. = ZR. 17, 329. (An der Grenze des Schulpensums.)
— — Elemente der ebenen Trigonometrie. Freiburg, Herder. — 27.
Hülsen, Prof. Dr. B. u. Coler, Hauptmann, Niedere Mathematik mit Anwendungen u. Beispielen zum Gebrauch a. d. Königl. Kriegsschulen. Berlin, Mittler & Sohn. — 22. 24.
Inaudi, Rechenkünstler, Bericht über denselben. Compte-rendu 114, 1333. — 4.
Jablonski, Prof. M. E., Théorie des permutations et des arrangements circulaires complets. = J. de Mathématique p. 331. (Permutationszahl bei kreisförmiger Anordnung der Elemente.)
Jacob, Dr. J., Bemerkung zur Lehre v. d. Gleichungen. = Msch. V, 412. — 10.
Janisch, E., Beweis des Verfahrens von Rytz zur Konstruktion der Achse einer Ellipse aus einem Paar konjugierter Durchmesser. = ZR. 17, 208.
Killing, W., Über die Grundlagen der Geometrie. = Crelles J. 109. 121. — 11.
Killmann, Rekt. M., Zu den algebraischen Gleichungen. = Pg. 47 Rpgym. Dirschau. — 9.
Kleinen, Zum stereometrischen Unterricht. = SwS. IX, 65. (Stereometrisches Zeichnen empfohlen.)
Kleyer, Dr. A. und Sachs, Prof. Dr. J., Planimetrie. Stuttgart, Maier. — 26.
Klippert, Obl. Dr. A., Zwei Abschnitte a. d. ebenen Trigonometrie. = Pg. 383, Gym. Hersfeld. — 15.
Knies, Prof. K., Lehrbuch d. Arithmetik für Real- u. Lateinschulen. München, Kellerer. 1. T. 4. teilweise umgearbeitete Auflage (vgl. 3. Aufl. Jb. IV, X 13).
Knilling, R., Der Pestalozzische Zahlenbegriff. = NB. III, 431. (Weist P. Unklarheiten nach.)
Knoch, Obl. E., Über den Zahlbegriff u. d. ersten Unterr. i. d. Arithm. = Pg. 49 Rpgym. Jenkau (Danzig). — 6.
Kofler, J., Die Axiome der Geometrie u. d. Lehre vom Raume. = Pg. Gym. Brixen 91. (Besprechung Wallentin Gm. IX, 835.) — 11.
Kraus, Dr. J., Multiplikation periodischer Dezimalbrüche durch cyklische Vertauschung. = Schlöm. Ztschr. 37. 190. (Verallgemeinerung des für $^1/_7$ bekannten Gesetzes.)
Krumme, Dir. Dr., Zur Stereometrie. Vortrag. = PA. 33, 735. — 18.
— — Aufg. a. d. Phys. zum Gebrauch beim Unterr. i. d. analytischen Geometrie. = PA. 34, 610. — 19.
Laab, C., Lösung des Problems über den Schnitt von Kurven 2. Or. = Hoppes Archiv XI. 262. (Dreiteilung des Winkels u. ä.)
Lange, J., Synthetische Geometrie der Kegelschnitte. Berlin, H. W. Müller. — 30.

Leonhardt, Obl. Dr. Gg., Grundzüge der Trigonometrie und Stereometrie f. d. 6. Jahreskursus höherer Lehranstalten. Halle, Strien. — 26.
— — Schopenhauers Angriff auf das euklidische Beweisverfahren und seine erkenntnistheoretische Begründung. = CO 19. 657. — 12.
Lieber, Prof. Dr. H., und von Lühmann, Prof. Dr. F., Propädeutischer Unterricht i. d. Körperlehre. Berlin, Simion. — 28.
— — Grundlehren v. d. Koordinaten u. d. Kegelschnitten. Ebd. Sonderabdruck a. d. Planimetrie v. Verfasser. — 31.
Ligonsky, Inhaltsberechnung von Flächen und Körpern. = Hoppes Archiv IX. 111. (Geltungsbereich einer Formel.)
Lindenthal, Prof. E., Zur Neugestaltung des mathematischen (arithmetischen) Unterr. = ZR. 17, 9. — 6
— — Ungezwungene u. einfache Entwicklung der Elemente der Mathematik. (Vortrag auf dem österr. Mittelschultag.) = ZöG. 46. 650 u. ZR. 17. 406. - 6.
— — Besprechung von Staudachers Lb. d. Grundrechnungsarten. = ZR. 17. 490. — 9.
— — Besprechung von Pietzker, Die Gestaltung des Raumes. = ZR. 17, 305. — 12.
Löckle, Prof., Untersuchungen a. d. synthetischen Geometrie. = Pg. 589. Karlsgymn. Stuttgart. (Auflösung von Aufgaben aus Cremona, Reye, Schröter [80 Seiten]).
'Lorenz, Obl., Eine Aufgabe a. d. analytischen Geometrie der Kegelabschnitte. = Pg. 457. Pgym. Saarlouis. (Ein Büschel von Kreisen und ein fester Kreis dienen als Basis. Für die Schule zu hoch.)
Madel, Die wichtigeren Dreiecksaufgaben a. d. ebenen Trigonometrie. Berlin Rüger. (Ackermanns Bibliographie.)
Maier, J. G., Lehrbuch der Elementar-Mathematik. 1. T. Das Rechnen mit absoluten Zahlen. 2. Aufl. Stuttgart, Gundert. — 20.
Martinak, Dir. Dr. E., Fünf Wochen Hospitierg. a. Berliner Gymnasien. = Msch. VI, 16. - 2.
Marx, E., Konrektor, Einiges a. d. math. Unterr. in Prima. = Pg. 658 Gym. Finnland. — 15.
Meyer, A., Grundlehren der ebenen Trigonometrie. — 15.
Meyer, Prof. E., Das Jahr Null der christlichen Zeitrechnung. = Hoffm. Ztschr. 23. 573. (Christi Geburt ist der Nullpunkt der Zeitrechnung.)
Meyer, Th., Vortrag im Tageblatt der Natf.-Vers. Halle 91. Abt. XXX, 542. — 19.
Mittenzwey, L., Zur Vereinfachung der Trigonometrie. = NB. 3, 337. — 14.
Müller, E. R., 4stellige logarithmisch-trigonometrische Tafeln. Stuttgart, Maier. (Für praktischen Gebrauch vorzüglich geeignet durch kleine Intervalle.)
— — Lehrbuch d. planimetrischen Konstruktionsaufgaben (System Kleyer). Stuttgart, Maier. — 26.
Müller, Prof. Dr. Hubert, Die Elemente der Arithmetik und Algebra. Metz, Scriba. — 8. 21.
Müller-Bertossa, Prof., Anleitg. zum Rechnen mit d. logarithmischen Rechenschieber. Zürich, Meyer. (Ackermanns Bibliographie.)
Müller-Erzbach, Dr. W., Physikalische Aufgaben für den math. Unterricht. Berlin, Springer. (Bespr. Poskes Zeitschr. V, 322 von Grosse). — 11.
Nagel, Oberstudienrat Dr. und Schröder, Prof. Th., Lehrbuch d. Stereometrie. Nürnberg, Korn. 5. Aufl. — 29.
Nesselmann, G. H. F., Anmerkungen zu Diophant. = Schlömilch Ztschr. 37. hist.-litt. Abt. 161. — 11.
Neumann, K. W., Lehrbuch der allg. Arithm. u. Algebra. 6. Aufl. Bremen, Heinsius. (Besprechung v. Stegemann Hoffm. Ztschr. 24, 107.)
Österreichische Lehrpläne für das Untergymnasium. Min.-Vfg. 24. 5. 92. = ZöG. 43. 559. — 1. 3. 5. 11.
Opderbecke, Die darstellende Geometrie. Höxter, Buchholtz. (Ackermanns Bibliographie.)
Panzerbieter, Prof. W., Über einige Lösungen d. Trisektionsproblems mittels fester Kegelschnitte. = Pg. 95 Falk-Realgym., Berlin. Gaertner. (Vgl. Hoppes Arch. XI. 349.)

Pasch, Prof. Dr. M., Über die Einführg. irrationaler Zahlen. = Math. Ann. 40. 149. — 7.
Pelz, Prof. C., Die orthogonale Projektion des Kreises. = ZR. 16, 590. (Beweis. dafs dieselbe eine Ellipse.)
Pichler, Prof. A., Deduktiver Nachweis dreier merkwürdigen Punkte des Dreiecks. = ZR. 17, 462. — 14.
Pietzker, Oberl. F., Über die absolute Geometrie. = Hoffm. Ztschr. 23, 81. — 11.
— — Die neuen Lehrpläne f. d. preufs. höh. Schulen. = RhS. IV, 10. — 14.
— — Gerade Pyramide. = Hoffm. Ztschr. 24, 12. (Grundfläche soll Tangentenvieleck sein.)
Plassmann, J., Zur Extemporalienfrage. = Gm. XI, 745, — 3.
Radhakrishnan, S. (Pudukota), Hindoo Mathematics. = JE. 91, No. 267, p. 532. — 4.
Raydt, Dir., Arithmetisches Wiederholungsbuch f. höhere Lehranstalten. Hannover-Linden, Manz. (Ackermanns Bibliographie.)
Recknagel, Prof. Dr. Gg., Ebene Geometrie. Lehrbuch mit systemat. geordneter Aufgaben-Sammlung für Schulen und zum Selbststudium. 4. Aufl. München, Th. Ackermann. (Anhang mit isoperimetrischen Sätzen besonders bemerkenswert.)
— — Über Heuristik in der allgemeinen Arithmetik. = NJ. 92, II, 405. (Heuristische Ableitg. einiger Sätze.)
Reclam, Prof. F., Beiträge zum Unterr. i. d. mathematischen Erdkunde = Pg. 137 Gym. Neustettin. — 15.
Reich, K., Über Variationen und Kombinationen zu bestimmten Summen. = Hoppes Arch. XI, 225. (Von Eulers Methode abweichend.)
Reidt, Prof., Einleitg. i. d. Trigonometrie und Stereometrie f. d. Untersekunda höherer Lehranstalten. Berlin, Grote. — 26.
Richter, P. B. (Quedlinburg), Erweiterung der Guldinschen Regel. = Schlömilchs Ztschr. 37, 172. (Ausdehnung auf schraubenförmige Bewegung von Figuren.)
Richter-Wandsbeck, Verhältnis d. Math. zu den Naturwissenschaften im Lehrplan der Gymnasien. = PA. 33, 735. — 2.
— — Vorschläge zur Umgestaltung des mathematischen Unterrichts. = Hoffm. Ztschr. 23, 321. — 2.
Roeder, Obl. H., Aufgaben aus der ebenen Trigonometrie. Breslau, Hirt. — 28.
Rosmanith, C., Die Elemente der Geometrie in Verbindung mit dem geometrischen Zeichnen. Wien, Pichler. (Bespr. Glatzel CO. 20, 324. Schotten. Hoffm. Ztschr. 23, 358.)
Rothholz, J., Beiträge zum Fermatschen Lehrsatz. Diss. Giefsen. — 8.
Rudio, Prof. Dr. F., Über den Anteil der mathematischen Wissenschaften an der Kultur der Renaissance. Hamburg, A.-G. (Fesselnder gemeinverständlicher Vortrag.)
— — Archimedes, Huyghens, Lambert, Legendre. 4 Abhandlungen über Kreismessung. Leipzig, Teubner. (Ackermanns Bibliographie.)
Rüefli, Sekundarlehrer J., Kleines Lehrbuch der Geometrie nebst einer Sammlung von Übungsaufgaben. Bern, Schmid, Franke & Co. T. 1 Ebene Geometrie 3. Aufl. T. 2 Stereometrie. — 25. 29.
Rusch, Prof. M., Die Eichordnung im geometrischen Unterricht. = ZR. 16, 586. (Brauchbare Aufgaben.)
Sadowski, Obl. A., Die österreichische Rechenmethode in pädagogischer und historischer Beleuchtung. = Pg. 9. Altstädt. Gym. Königsberg i. Pr. — 4.
Sächsische Gymnasial-Lehrordnung v. 6. 12. 91. = PW. I, 108. — 1. 3. 5. 11.
Särchinger, E. und Estel, V., Resultate z. der Aufgabensammlung (nur für Lehrer). Leipzig, Teubner. (Vgl. Jb. IV, X 9.)
Salberg, Geometrische Wandtafeln. Bamberg, Buchner. (Ackermanns Bibliographie.)
Schellen, weil. Rgym.-Dir. Dr. H. u. Lemkes, Obl. Dr. H., Die Berechnung der Flächen und Körperinhalte. Münster, Coppenrath. — 28.
Schotten, Obl. Dr. H., Vom Mathematikertage. = PW. I, 47. — 3.
— — Lehre vom Parallelogramm in Besprechung von Scholims Geometrie. — 14.

Schram, Prof. J., und Schüssler, Dr. R., Vorschule der Mathematik für österreichische Untergymnasien. Wien, Hölder. — 3. 20. 22. 24.
Schubert, Prof. H., Aufgaben a. d. Arithmetik und Algebra. Potsdam, Stein (Auszug). — 22.
Schülke, A., Trigonometrie in Untersekunda. = Hoffm. Ztschr. 24, 1. — 14.
Schumann, Prof. Dr. Ad., Die Mathematik a. d. humanistischen Gymnasien u. d. neuen Lehrpläne und Lehraufgaben. = ZG. 46, 630. — 5.
Schur, Prof. F., Die Parallelenfrage im Lichte der modernen Geometrie. = PA. 34. 545. — 11.
Seipp, Dr. H., Lehrbuch der räumlichen Elementar-Geometrie (System Kleyer). Stuttgart, Maier. — 25.
Sendler, Seminarlehr. R., Rechenaufgaben aus dem Gebiet der Reichsgesetze. Breslau. Handel. 2. Aufl. — 19.
Sievers, Obl. J., Aufgaben stellen und Aufgaben lösen. = Hoffm. Ztschr. 23. 577. — 9.
— — Besprechung NJ. 91. Abt. 2, 627. — 9.
Simon, Prof. Dr. M. (Strafsburg), Leitfaden der analytischen Geometrie. Berlin. Weidmann. — 31.
Skutsch, R., Über harmonische Strahlen. = Hoppes Archiv XI, 206. (Seiten und Diagonalen eines Parallelogramms.)
Spieker, Prof. Th., Lehrbuch der ebenen Geometrie. Potsdam. Stein. A. Vollständige Ausgabe. 20. Auflage. B. Ausgabe für Mittelklassen. 3. Auflage. C. Kurze Anleitung zum Lösen der Aufgaben. — 25.
Sterner, Kreisschulinspektor M., Prinzipielle Darstellung des Rechenunterrichts auf historischer Grundlage. T. 1. Geschichte der Rechenkunst. München. Oldenbourg 91. (Besprechung s. Günther Gm. X, 207, Rebhuhn Pädag. Ztg. 92 No. 6.)
Sturm, Prof. R., Bemerkungen zum Studium der Mathematiker in einer Besprechung von E. Zöller. Die Universität und die technische Hochschule. = PA. 34. 626. (Empfiehlt zeitweises Studium auf technischer Hochschule.)
Switalski, Obl. M., 50 stereometrische Aufgaben aus der Optik. = Pg. 3. Gym. Braunsberg. (Recht brauchbar.)
Sydney, Waste of time. = JE. 91. p. 636. (Gegner von Euklid.)
Szontagh, Prof. G., Über die Notwendigkeit einer mathematisch-physikalischen Aufgabensammlung. = ZR. 17, 392. — 11.
Thaer, Dir. Dr. A., Kennzeichen der Entartung einer Fläche zweiter Ordnung. Pg. 262. Rsch. Halle. (Anwendung der Determinantentheorie auf Koordinatengeometrie des Raumes.)
Thieme, Dr. H., Die stereometrischen Konstruktions-Aufgaben. = Hoffm. Ztschr. 23, 561. — 18.
— — Ein neues Ziel für den mathematischen Unterricht. = PW. I, 44. — 2. 18.
Tramm, Prof. Dr. A., Ein Fundamentalfall der Dreiecksberechnung. = Pg. 128 Gym. Anklam. — 15.
Wagner, Reall., Anleitung zum Lösen von Aufgaben mittels geometrischer Örter. Heidelberg, vorm. Weiss Sort. (Ackermanns Bibliographie.)
Walter, Dir. Dr. Th., Neue Beiträge zur Methodik eingekleideter algebraischer Aufgaben. = LL. 32, 89. — 11.
Wehner, Obl. H., Leitfaden für den stereometrischen Unterricht an Realschulen. Leipzig, Teubner. — 29.
Weifsenborn, Prof. Dr., Zur Geschichte der Einführung der jetzigen Ziffern in Europa. Berlin, Mayer & Müller. (Ackermanns Bibliographie.)
Wenzel, Logische Operationen in der Mathematik und beim mathematischen Unterricht. Klagenfurt, Kleinmayr. (Ackermanns Bibliographie.)
Westrick, Obl. F. A., Fünfstellige Logarithmen f. d. Schulgebrauch. Münster. Aschendorff. — 22.
Wiedemann, Prof. Dr. E., Zum Unterricht in der Physik auf den Gymnasien. BbG. 27, 339. — 2.
Willig, Dr. H., Einfache Konstruktion der rationalen Kurven dritter Ordnung. Pg. 639 Gym. Mainz. (Übertragung der Mac-Laurinschen Erzeugungsweise der Kegelschnitte.)

Willmann, Prof. Dr. O., Der goldene Schnitt als ein Thema des mathematischen Unterrichts. - LL. 33. 25. — 14.
Wimmenauer, Obl. Dr. Th., Die Elemente der Mathematik für Gymnasien nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. Breslau, Hirt. T. 1. Arithmetik. 2. Aufl. — 8. 21.
Wittek, Prof. H. (Baden), Über einige Vereinfachungen im algebraischen Unterricht i. d. oberen Klassen der Mittelschule. = Msch. 5, 300. (Formeln und kurze treffende Erläuterungen.)
Wrobel, E., Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra. Rostock, Werther. T. 1. Die 7 arithmetischen Operationen, Proportionen, Gleichungen ersten Grades. Anhang: Quadratische Gleichungen mit einer Unbekannten. 2. Aufl. T. 2. Die quadratischen Gleichungen, Reihen, Zinseszinsrechnung, Kettenbrüche, diophantische Gleichungen, Kombinationslehre. Wahrscheinlichkeitsrechnung, binomischer und polynomischer Lehrsatz. Anhang: Kubische und biquadratische Gleichungen, Moivresche Lehrsatz, Unendliche Reihen, Maxima, Minima. Resultate (nur für Lehrer). — 22.
Zahler. Geometrisches Linearzeichnen. München, Oldenbourg. — 26.
Zimmermann, Geh. Baurat Dr. H., Rechentafel nebst Sammlung häufig gebrauchter Zahlenwerte. Berlin, Ernst & Sohn. — 23.
Zimmermann, Obl. R., Analytische Geometrie der Ebene in leichteren Aufgaben dargestellt. = Pg. 77 Gym. Fürstenwalde. — 31.

XIII. Naturwissenschaft.

Adami. F. = PZ. 6. 69. — 24.
Aderhold, Dr., Über Wesen, Wert und Verwendung der Biologie im botanischen Unterricht. = Päd. Warte 1. No. 11. 34.
Arche. Dr. A., Praktische Chemie. Leitfaden für jüngere Studierende. Anleitung zum Gebrauche der einfachen chemischen Geräte und Reagentien in ihrer Anwendung zur Untersuchung der Körper auf trocknem und nassem Wege. Triest, Dase 1893. (Dem Ber. schon im Novbr. 1892 zugegangen.) — 51.
Arendt, Prof Dr. R., Technik der Experimentalchemie. Anleitung zur Ausführung chemischer Experimente für Lehrer und Studierende, sowie zum Selbstunterricht. 2. Aufl. Mit 780 Abbild. und 1 Tafel. Hamburg, Voss. — 50.
— — Grundzüge der Chemie. 4. Aufl. Mit 183 Abbild. Ebd. — 47
— — Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. 4. Aufl. Mit 85 Abbild. Ebd. — 47.
Ausflüge, naturwissenschaftliche. — 32.
Baenitz, Dr. C., Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. Nach methodischen Grundsätzen bearb. Ausgabe A. Nach dem Linnéschen Systeme. Mit 819 Abbild. 6 Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 35.
Bail, Oberl. Prof. Dr., Neuer meth. Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie einschliefslich der Grundbegriffe der Tiergeographie und Unterweisungen über die Gesundheitspflege im engen Anschlusse an die Lehrpläne der höheren Schulen Preufsens von 1891. Mit zahlreichen Holzschn. Leipzig, Reisland. — 40.
Baumhauer, Oberl. Dr., Leitfaden der Chemie, insbesondere zum Gebrauch an landwirtschaftlichen Lehranstalten. I. Teil. Anorganische Chemie. 2. Aufl. (die 1. erschien 1884). Mit 32 Abbild. Freiburg, Herder. — 49.
Bertram, A., Physikalisches Praktikum. Berlin, Nicolai. — 17.
Biedermann, s. Jahrbuch, techn.-chem.
Bischoff, Gymnl. W., Über den botanischen Anfangsunterricht. = Pg. Gymn. Rudolstadt. — 29.
Blochmann, Reinh. und Rud., Vorlesungsversuch zum Nachweise der Dissociation des Salmiaks. = PZ. V, 255 (aus Ber. d. D. Chem. Ges.). — 50.
Blum, Oberl. J. und Jännicke, Dr. W., Botanischer Führer durch die städtischen Anlagen in Frankfurt a. M. Frankfurt a. M., Mahlau & Waldschmidt.
Bode, P., Über das Newtonsche exper. crucis. = PZ. 5, 296. — 20.

Bölsche, W., Entwicklungsgeschichte der Natur. Im „Hausschatz des Wissens". Berlin. Paulis Nachf. 1. Heft. — 47.
Börner, H., Lehrbuch der Physik. Berlin, Weidmann. — 10. 14.
Bommeli, R., Die Pflanzenwelt. Das Wissenswerteste aus dem Gebiete der allgemeinen und speziellen Botanik. In gemeinverständlichen Abhandlungen und nach dem neuesten Standpunkte der Naturwissenschaften für das Volk bearbeitet. Stuttgart. Dietz 1. u. 2. Heft.
— — Die Tierwelt. Eine illustrierte Naturgeschichte der jetzt lebenden Tiere usw. Ebd. 1. u. 2. Heft. — 42.
Braun, Prof. Dr. M., Auf welche Weise infiziert sich der Mensch mit Parasiten. Hamburg, A.-G. — 41.
Braun, F., Über elektrische Kraftübertragung, insbesondere über Drehstrom. Tübingen, Laupp (hat Ber. nicht vorgelegen).
— — Ein Drehstrommotor für Vorlesungszwecke. = PZ. 5, 186. — 21. 22.
Brehms Tierleben. Allgemeine Kunde des Tierreichs. Dritte, gänzlich neubearb. Aufl. Von Prof. Dr. Pechuel-Loesche. Leipzig, Bibl. Institut. 6. Bd. Die Vögel. 3. Bd Unter Mitwirkung von Dr. W. Haacke neu bearb. von Prof. Dr. P.-L. 7. Bd. Die Kriechtiere und Lurche. Neu bearb. von den Prof. DDr. O. Böttger und P.-L. 8 Bd. Die Fische. Unter Mitwirkung von Dr. W. Haacke, neu bearb. von Prof. Dr. P.-L. Jeder Band mit farb. Tafeln und Abbild. — 42.
— — Wohlfeile Volks- und Schulausgabe. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage von Dr. R. Schmidtlein. Lieferung 1 bis 5. — 42.
Breslich, W., Die Hygiene als Teil des naturwissenschaftlichen Unterrichts. = Pg. 98. Luisenst. Rgym. Berlin, Gaertner. — 6. 46.
Busch, J., Vorbereitender physikalischer Lehrgang. 1. Teil. = Pg. 450. Mühlheim. (Bietet keine neuen Gesichtspunkte.)
Cramerius, J., Bestimmung des Trägheitsmomentes durch Pendelschwingungen. = PZ. 5, 286. — 19.
Daiber, Prof. J., Flora von Württemberg und Hohenzollern. 5. Aufl. Stuttgart, Bonz.
Dauber, Prof. Dr., Flora der Umgegend von Helmstedt. = Pg. Gymn. Helmstedt. No. 692.
Droescher, Dr. W., Beiträge zur Biologie des Schweriner Sees. = Pg. Realgymn. Schwerin. No. 657. — 41.
Ducrue, Behandlung und Umfang des physikalischen Lehrprogramms an den bayerischen humanistischen Gymnasien. (Vortrag auf der 17. Gen.-Vers. d. Bayer. Gynasiallehrervereins.) Augsburg. — 8. 11.
Ebeling, Oberl. Dr., Leitfaden der Chemie für Realschulen. Mit 225 Abbild. Berlin, Weidmann. — 46. 49.
Ebenhoech, Oberstabsarzt Dr. P., Der Mensch oder wie es in unserem Körper aussieht und wie seine Organe arbeiten. Mit zerlegb. Abbild. 4. Aufl. Efslingen, Schreiber. — 41.
Egli, J. J., Grundlinien der mathematisch-physischen Geographie. St. Gallen. Huber & Cie. — 24.
Elster, J., und Geitel, H. = PZ. 6, 33. — 23.
Erb, Realgymnl. Dr., Der Schulgarten des Realgymnasiums und der Realschule zu Giefsen. Bemerkungen über den naturbeschreib. Unterricht an Realgymnasien und Realschulen im allgemeinen. Mit einem Plan. = Pg. Rgymn. Giefsen. No. 637. — 25. 26. 33.
Erhardt, O., Physikalische Wandtafeln. Karlsruhe, Gutsch. — 16.
Esser, Dr. P., Das Pflanzenmaterial für den botanischen Unterricht. Seine Anzucht und die an demselben anzustellenden Beobachtungen in biologischer. anatomischer und physiologischer Hinsicht. Köln, Bachem. — Hiervon ist der 1. Teil erschienen im Pg. Rgymn. Köln. No. 473. — 32. 33
— — Die Bekämpfung parasitischer Pflanzenkrankheiten. Hamburg, A.-G. — 41.
Exkursionen s. Ausflüge.
Farwick, Realgymnl. B., Nützliche Vogelarten nebst ihren Eiern, deren Schutz behördlich angeordnet ist. 7 Farbendrucktafeln mit erläuterndem Text. Herausgegeben von H. Buscher in Viersen. Düsseldorf, Wolfrum. — 43.

Feist. Dr. A., Verzeichnis der naturgeschichtlichen Sammlung des Herzogl. Realgymn. zu Braunschweig. I. Teil: Die höheren Tiere. Nebst einem Vorwort von Prof. Dr. Steinacker. = Pg. Rgymn. Braunschweig. No. 688. — 42.
Ferienkursus, der zweite naturwissenschaftliche — zu Berlin vom 20.—30. April 1892. = PW. 1. 295. 30. 312. — 7.
Fischer, Dr. F., und Krause, Dr. H., Leitfaden der Chemie und Mineralogie. 3. Aufl. 1891. Hannover. Hahn. — 46.
Fischer, P., Der Projektionsapparat; seine praktische Einrichtung, Handhabung und Verwertung für den Unterricht. = Pg. 46. Rgym. Culm. — 6.
Flöckher, A., Die naturwissenschaftlichen Ferienkurse in Berlin und Jena. = Pg. 324. Rgym. Hildesheim. (Verf. erzählt in überflüssiger Breite, was er bei den genannten Kursen gehört und gesehen hat.)
Förster, W., Der Universitätsunterricht und die Astronomie. Rektoratsrede, Berlin. — 23.
Förster, Oberl. Dr., Geologischer Führer für die Umgebung von Mülhausen i. E. Mit 1 geolog. Karte und 9 Taf. in Lichtdruck. = Pg. Gymn. Mülhausen i. E. No. 309. — 47.
Franceschini, R., Die Biologie als selbständige Wissenschaft. Hamburg, A.-G. (Geistvolle Untersuchung über den Begriff der Biologie; nicht für die Schule.)
Frick, O., Bemerkungen über das Wesen des Naturgefühls und seine Pflege im Unterricht. = LL. 29. — 4.
Fuchs, O., Zusammensetzung von Drehungen. = PZ. 5, 239. — 18. 19.
Gander, P. Martin, Somatologie oder Lehre vom menschlichen Körper. Ein Leitfaden zum Unterrichte an höheren Lehranstalten. Münster, Aschendorff (Kommissionsverlag). — 41.
Geitel, H. und Elster, J. = PZ. 6, 33. — 23.
Gerland, E., Geschichte der Physik. Leipzig, J. J. Weber. — 17. 18.
Gerstendörfer, Gymn.-Dir. Dr. J., Etiketten für Mineralien und Gesteine. Wien, Pichler.
Giefseler, E. = WA. 46, 333. — 19.
Glöser, M., Zur Frage der selbständigen Stellung der Mathematik als Unterrichtsgegenstand an höheren Schulen. = ZR. 17. 397. — 12.
Götte, Prof. Dr. A., Über den zoologischen Unterricht in den deutschen Schulen. Beilage zur Münchener Allgem. Zeitung vom 6., 8. und 10. Dezember 1890. = PA. 34. S. 193. — 39.
Götz, H., Lehrbuch der Physik zum Gebrauche an Realschulen und verwandten Lehranstalten. München, Franz. — 15.
Goldbach, C., Katalog von Mineralien, künstlichen Krystallen usw. Heidelberg. — 28.
Grabers Leitfaden der Zoologie für die oberen Klassen der Mittelschulen. 2. Aufl., bearbeitet von Prof. Dr. Graber, nach dessen Tode besorgt von J. Mick. Mit 381 Abbild. in Schwarzdruck, 102 farb. Abbild. und 5 Farbendrucktafeln. Prag, Leipzig, Wien, Tempsky. — 39.
Graetz, L., Die Elektrizität und ihre Anwendungen. 4. Aufl. Stuttgart, Engelhorn. — 17.
Gretschel, H. und Genossen, Jahrbuch der Erfindungen. 28. Jahrg. Leipzig, Quandt & Händel. — 17.
Grimsehl, E. = PZ. 5, 198 u. 199. — 22.
Grosse, Das Ineinandergreifen des Physik- und Mathematikunterrichts in Sekunda. = LL. 30. — 12.
Gumprecht, Dr. O., Zur Tendenz des naturgeschichtlichen Unterrichts. = PW. 16. I. — 27.
Haas, Bericht über die neuen Württembergischen Lehrpläne. = KW. 38, 495. — 3.
Haas, K. = PZ. 5. 237. — 24.
Hammerl, H. = PZ. 6. 68 — 19.
Hartenstein, E., Unterricht im Freien zum Zwecke der Einführung in die Geognosie und die Geologie und der Erkenntnis des Aufbaues der Landschaft. = LL. 30, 19—46. — 47.
Hartl, H. = PZ. 5, 282. — 19.

Oehlmann, Dr. E., und Schröter, Dr. F. M., s. v. Seydlitzsche Geographie.
Osiander, Pfleiderer u. Seuffer, Ulm, sein Münster und seine Umgebung, ein Führer für Einheimische und Fremde. Ulm, Ebner. — 14.
Petzold, s. Baenitz.
Pieck, J., Von Hamburg nach San Francisco. Berlin, Stilke. — 14.
Pütz, Prof. W., Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 15. Aufl., von F. Behr. Freiburg i. B., Herder. — 11.
— — Vergleichende Erd- und Völkerkunde in abgerundeten Darstellungen für Schule und Haus. 3. Aufl., von A. Auler. 1. Band. Köln, Du Mont-Schauberg. — 12.
Raab, R., Der alte und der neue Kongostaat. = Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge. Heft 149/50. Hamburg, Verlagsanstalt A.-G. — 14.
Rein, Dr. J., Geographische und naturwissenschaftliche Abhandlungen. I. Kolumbus und seine vier Reisen nach dem Westen. Natur und hervorragende Erzeugnisse Spaniens. Leipzig, Engelmann. — 13.
Richter s. Nieberding.
Rott, Hauptmann, Heimatskunde. Grundzüge des Unterrichts für die Sexta höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Berlin, Mittler & Sohn. S. Jb. 1891, IX. 5 f. — 6.
Schild, Dr., Denkwürdigkeiten Wittenbergs. Wittenberg, Herrosé. — 14.
Scholz, Dr., Wie ist das Zeichnen im geographischen Unterricht zu verwerten? = Pg. Gym. Neustadt O.-S. 1893. — 7.
Seydlitz, v., Geographie. Ausgabe D in sechs Heften auf Grund der neuen preufsischen Lehrpläne bearbeitet von Dr. E. Oehlmann und Dr. F. M. Schröter. Heft 1: Deutschland (Lehrstoff der Quinta); Heft 2: Europa ohne Deutschland (Lehrstoff der Quarta). Breslau, Hirt 1893. — 10.
Stanley, H. M., Wie ich Livingstone fand. Leipzig, Reclam. — 14.
Sydow-Wagner, Methodischer Schulatlas, hrsg. von Hermann Wagner. 5. Aufl. Gotha, J. Perthes 1893. — 8.
Trinius, A., Alldeutschland in Wort und Bild. Lief. 1—4. Berlin, Dümmler 1893. — 14.
Verhandlungen des fünften intern. Kongresses, s. compte rendu.
Vespermann, Wie ist der Lehrstoff in der Erdkunde auf Grund der Lehrpläne von 1892 auf die Klassen Sexta bis Untersekunda der höheren Schulen zu verteilen? = Pg. Rgym. Hagen 1893. — 4.
Wagner, H., (Bericht über) Methodik der Erdkunde. = Geogr. Jahrbuch XII, 1888; XIV, 1890/91. — 2.
— — s. Sydow-Wagner.
Wetzel, Dr., Kolumbus. Elberfeld, S. Lucas. — 13.
Windhaus, Dr. G., Führer durch den Odenwald und die Bergstrafse. 4. Aufl. Darmstadt, Bergstraesser. — 14.
Wolkenhauer, Dr. W., Die geographisch-methodischen Arbeiten in den Jahren 1888—1891. = ZSchG. XIII, 208—214. — 1.
Ziegeler, Dr. E., Aus Sicilien. = Gymnasialbibliothek 14. Heft. Gütersloh, Bertelsmann. — 14.

XII. Mathematik.

Adrian, Dr., Die Richtung einer geraden Linie als math. Gröfse betrachtet. = CO. 18. 228. — 14.
Augschun, W., Grundzüge der Geometrie. Berlin, Mittler & Sohn. — 25.
Bachmann, Vorlesungen über die Natur der Irrationalzahlen. Leipzig, Teubner. (In Ackermanns Bibliographie angeführt.)
Baur, C. W. v., Über die dialektisch-didaktische Begriffserweiterung i. d. Math., nachgewiesen a. d. Lehre vom Negativen. = KW. 39. 1. — 7.
Baur, L., Das Problem der Kreisteilung. = LL. 33. 41. — 11. 14.
Bechtel, A. und Glöser, M., Bemerkungen zu den preufsischen Lehrplänen. = ZR. 17, 267. — 3.

Bensemann, Gym.-Lehr. H., Die konstruktive Geometrie im planimetrischen Unterricht. = Pg. 676 Gym. Cöthen. — 12. 25.
— — Lehrbuch der ebenen Geometrie für höhere Schulen. Dessau, Baumann. — 12. 25.
Bergmann, Fr., Besprechg. v. Kühl, Planimetrie. = ZR. 17, 365. — 14.
Beyel, Dr., Schnittpunkte e. Geraden u. e. Kurve 2 Or. = Schlömilchs Zschr. 37, 316. (Tangentenkonstruktion mit Hilfe von Kollineation.)
Böhmes Rechenbücher bearb. von Schaeffer, Seml. K. und Weidenhammer, Rekt. G. Berlin, G. W. F. Müller. (Für Volksschulen bestimmt.)
Bongaertz, Hauptlehrer, Vorschule zur Geometrie nebst Fragen über körperliche Berechnungen. Freiburg, Herder. — 25.
Bopp, Prof., Grofse Wandtafel des metrischen Systems. Stuttgart, Maier. (In Ackermanns Bibliographie angeführt.)
Bork, Prof. Dr. H. und Poske, Obl. Dr. F., Hauptsätze der Arithmetik f. d. unt. u. mittl. Klassen höherer Lehranstalten. 3. Aufl. Berlin, G. Reimer. — 20. 21.
Boymann-Vering, Lehrbuch der Mathematik. T. 1: Geometrie d. Ebene. 14. Aufl. T. 2: Ebene Trigonometrie und Stereometrie. T. 3: Arithmetik. 8. Aufl. Düsseldorf, Schwann (vgl. Jb. II B 179, 210, Jb. III. B 259, Jb. V, X 22). — 9. 21.
Braun, Prof. W., Rechenbuch f. d. unteren Klassen von Mittelschulen. Bamberg, Uhlenhuth. 3. Aufl. (vgl. Jb. III. B 239). — 19.
Breusing, Dir. Dr., Das Verebnen der Kugeloberfläche für Gradnetzentwürfe. Ltfdn. f. d. Unterr. Leipzig, Wagner & Debes. (Ackermanns Bibliographie.)
Brockmann, Obl. F. J., Lehrb. d. elem. Geom. T. 2. Stereometrie. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 29.
Brückner, Obl. Dr. J. M., Das Ottajanosche Problem. = Pg. 555 Rgym. Zwickau. (Interessante historische Skizze.)
Bücking, Obl. L., Die Winkelgegenpunkte des Dreiecks. = Pg. 522. Rsch. Metz. (Brocardsche Geometrie.)
Burckhardt, W., Mathematische Unterrichtsbriefe für das Selbststudium Erwachsener. 2. Aufl. Gera, Griesbach. (Ackermanns Bibliographie.)
Cantor, Prof. M., Vorlesungen üb. Gesch. d. Math. Bd. II. Leipzig, Teubner. (Besprechung G. Wertheim, Hoffm. Ztschr. 23, 593.)
Caspari, Rgym.-Lehr. P., Der math. Lehrstoff d. Sekunda an unvollständigen Anstalten. = Pg. 418 Rprogym. Oberlahnstein. — 10. 13. 15.
Cranz, Prof. H., Lehrbuch d. analyt. Geom. d. Ebene (System Kleyer). T. 1. Anal. Geom. d. Punktes u. d. Geraden. Stuttgart, Maier. — 31.
Davidović, Prof. St., Einfache Bestimmung der Achse einer durch fünf Punkte gegebenen Ellipse. = ZR. 17, 206.
Davidson, J. M. A., Principles of right method and their application to the teaching of geometry in schools. = JE. 1891, p. 16, No. 258. — 12.
Delbos, L., Hindoo Mathematics. = JE. N. 263 p. 305, p. 378. — 4. 14.
Diekmann, Prof. J., Centrische Drehung. Eine methodische Skizze. = Hoffm. Ztschr. 24, 81. — 13.
Dittmar, Dr. O., Neues Permutationsverfahren und Determinantenberechnung. = Pg. 644 Rsch. Wimpfen. — 9.
Dötsch, Prof. Dr., Anwendg. d. Logarithmen. = BbR. XI, 199. — 9.
Drasch, Prof. H., Konstruktion der gemeinsamen Tangenten an zwei gegebene Kegelschnitte. = ZR. 17, 82. (Besondere Fälle.)
Dressler, Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterr. an deutschen Seminaren. = Hffm. Ztschr. 23, 1. — 2.
— — Zum heuristischen Verfahren beim Beweisen arithmetischer Gesetze. = Hffm. Ztschr. 23, 183.
Ducrue, Ein Hilfsmittel f. d. Unterr. i. d. Stereometrie. = BbR. XI, 213. — 18.
Eckhardt, Rsch.-Lehr. E., Dreiteilg. des Winkels. Inaug.-Diss. Marburg. (Spezialfall einer allgemeineren Kurve.)
Erler, Prof. Dr. W., Die Elemente der Kegelschnitte in synthetischer Behandlung. Zum Gebrauch in der Gymnasialprima. Leipzig, Teubner. — 30.
Féaux-Busch, Rechenbuch u. geom. Anschauungslehre f. d. 3 unteren Gymnasialklassen. Paderborn, Schöningh. 9. Aufl. (vgl. Jb. II. B 161 u. 184).

Fenkner, Obl. Dr. H., Lehrbuch d. Geometrie. Braunschweig. Salle. T. 1. Ebene Geometrie. (2. Aufl. des Jb. III u. folgende wiederholt hervorgehobenen Buches.)
Frank, A. v., Zur näherungsweisen Dreiteilung eines Winkels. = Hoppes Archiv XI. 207. — 14.
Frischauf, Prof. J., Die Affinität unendlich kleiner Räume als allgemeines Abbildungsgesetz. = ZR. 17. 79. (Für die Schule zu hoch.)
Fufs, K., Lehrbuch der Buchstabenrechnung und Algebra. 3. Aufl. Nürnberg. Korn. — 21.
Gabelentz, G. v. d., Über die Verwendung des Rechenbretts zur Darstellung beliebiger Zahlensysteme. = Hoppes Archiv XI. 213 — 4.
Gallien, Dir., Mathematischer Unterrichtsstoff der Stereometrie und Trigonometrie f. d. Untersekunda des Realgymnasiums. = Pg. Rgym. Neifse. — 26.
Gaufs, Kat.-Insp., Die trigonometrischen und polymetrischen Rechnungen in der Feldmefskunst. Halle, Strien.
Gilles, Dr. A., Didaktisches a. d. planimetrischen Unterr. = LL. 32. 94. — 12.
— — Besprechung von Pietzker. Gestaltung des Raumes. = Hoffm. Ztschr. 23. 53. — 12.
Glinzer, Gewerbeschull. E., Lehrbuch d. Elementar-Geometrie. Dresden. Kühtmann. T. 2. Stereometrie. 2. Aufl. — 29.
Glöser, Prof. M., Zur Frage der selbständigen Stellung d. Math. als Unterr.-Gegenstand an höheren Lehranstalten. = ZR. 17. 397. — 2.
Grohmann, Ed., Über die Unzuverlässigkeit einiger Sätze der sphär. Trig. = ZR. M. 652. — 15.
Grohmann, M., Adam Ries u. sein Rechenwerk. = Pädag. Warte 1. 432. (Würdigung einer Hdschr. d. Coss.)
Grofs, Prof., Die einfacheren Operationen der praktischen Geometrie. Stuttgart. Wittwer. (Ackermanns Bibliographie.)
Günther, Prof. S., Direkter Beweis des Satzes, dafs zu gleichen Winkelhalbierenden in e. Dreieck gleiche Seiten gehören. = Hoffm. Ztschr. 23. 588. (Benutzt Sätze a. d. Ähnlichkeitslehre.)
Haag, Fr., Graphische Lösung diophantischer Gleichungen. = Hoffm. Ztschr. 23, 161. — 11.
Hahn, Dir. Dr. J., Beiträge zur Geometrie des Dreiecks. = Pg. 638 Rsch. Heppenheim. (Verwendung barycentrischer Koordinaten.)
Handel, Obl. Dr., Elementar-synthetische Kegelschnittslehre. Berlin, Weidmann. — 30.
Hann, Prof. J., Theorie der einfachen Zinsrechnung. = ZR. 17. 135. — 5.
Hauck-Brunotte, Lehrbuch der Arithmetik für Latein-, Real-, und Handelsschulen in 3 Teilen. Nürnberg. Korn. T. II. Abt. 1. 5. Aufl. (vgl. Jb. IV. X 11. Bespr. d. 4. Aufl.).
Heermann, Dr., Wie mufs sich den neuen preufsischen Lehrplänen zufolge das Lehrverfahren beim Unterr. in Mathematik und Naturwissenschaften an den Gymnasien gestalten? = Hoffm. Ztschr. 23, 401. (Mehr Klagen wie Ratschläge.)
Hegel, Die Fundamental-Aufgaben der darstellenden Geometrie. Straubing. Hirmer. (Ackermanns Bibliographie.)
Heilmann, Reallehrer S., Materialien f. d. Unterr. im Rechnen u. i. d. Buchführung f. d. ob. Klassen d. Realschule sowie zum Selbstunterricht. München, Lindauer. — 19.
Heller, Prof. J. F., Methodisch geordnete Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der darstellenden Geometrie. Wien, Hölder. — 32.
Hertzer, Prof. Dr. H., Fünfstellige Logarithmentafeln. Berlin, Gaertner 1893. — 23.
Hildebrandt, Obl. Dr., Kegelschnittszirkel. = PA. 33, 733. — 18.
Hoch, J., Katechismus der Projektionslehre. Leipzig. J. J. Weber.
Höfler, A., Differential-Rechnung an Gymnasien. = Msch. 6. 213. (Lösung einiger einfachen Aufgaben.)
Hoffmann, Prof. J. C. V., Soll man die Unterscheidung der Regeldetri in direkte und indirekte über Bord werfen? = Hoffm. Ztschr. 23. 419 — 4.
— — Ethisches Moment der Rechenaufgaben. = Hoffm. Ztschr. 23. 257. — 5.

Hoffmann, Prof. J. C. V., Der math. und natw. Unterr. in der Berliner Schulkonferenz. = Hoffm. Ztschr. 23. 145. — 7.
— — Gleichheit von Winkeln. = Hoffm. Ztschr. 23, 260. — 14.
— — Über die fehlerhafte Definition von parallelen Geraden und ihre Verbesserung. = Hoffm. Ztschr. 23. 341. — 12. 14.
— — Anregung zu einer Petition um Abänderung des math.-natw. Gymnasiallehrplans in Preufsen. = Hoffm. Ztschr. 23. 502. - 1.
Hofmann, W., Kritische Bemerkungen zu einigen Fragen der analytischen Geometrie. = Pg. Kommunal Ob.-Rsch. I. Bezirk Wien. — 19.
Holmes, J. G., Mental Arithmetic. Clifton, J. Baker & Son. — 4.
Holtze, A., Einige Aufgaben a. d. Kombinatorik. = Hoppes Archiv XI. 284. (Enthält u. a. d. „bunte Reihe", „k. g. V.")
Holzmüller, Dir. Dr., Gutachten über d. jetzigen Forderungen a. d. math. Lehrgang der Untersekunda auf den preufsischen Gymnasien. = CB. 92, 684. — 6. 14. 16.
— — Bemerkungen über d. math. Lehrpläne der höheren Schulen in Preufsen. = ZlS. IV, 97. — 18.
Hoppe, R., Die Willensfreiheit und der physische Determinismus. = Hoppes Archiv XI. 339. (Angelehnt an Boussinesqs Abhandlung Compte-rendu 84, p. 362.)
Hribar, Prof. E., Elementare Volumberechnung des Rotations-Paraboloids. -Ellipsoids u. -Hyperboloids, sowie einzelner Teile dieser Körper. = ZR. 17. 329. (An der Grenze des Schulpensums.)
— — Elemente der ebenen Trigonometrie. Freiburg, Herder. — 27.
Hülsen, Prof. Dr. B. u. Coler, Hauptmann, Niedere Mathematik mit Anwendungen u. Beispielen zum Gebrauch a. d. Königl. Kriegsschulen. Berlin, Mittler & Sohn. — 22. 24.
Inaudi, Rechenkünstler. Bericht über denselben. Compte-rendu 114, 1333. — 4.
Jablonski, Prof. M. E., Théorie des permutations et des arrangements circulaires complets. = J. de Mathématique p. 331. (Permutationszahl bei kreisförmiger Anordnung der Elemente.)
Jacob, Dr. J., Bemerkung zur Lehre v. d. Gleichungen. = Msch. V, 412. — 10.
Janisch, E., Beweis des Verfahrens von Rytz zur Konstruktion der Achse einer Ellipse aus einem Paar konjugierter Durchmesser. = ZR. 17, 208.
Killing, W., Über die Grundlagen der Geometrie. = Crelles J. 109. 121. — 11.
Killmann, Rekt. M., Zu den algebraischen Gleichungen. = Pg. 47 Rpgym. Dirschau. — 9.
Kleinen, Zum stereometrischen Unterricht. = SwS. IX, 65. (Stereometrisches Zeichnen empfohlen.)
Kleyer, Dr. A. und Sachs, Prof. Dr. J., Planimetrie. Stuttgart, Maier. — 26.
Klippert, Obl. Dr. A., Zwei Abschnitte a. d. ebenen Trigonometrie. = Pg. 383. Gym. Hersfeld. — 15.
Knies, Prof. K., Lehrbuch d. Arithmetik für Real- u. Lateinschulen. München, Kellerer. 1. T. 4. teilweise umgearbeitete Auflage (vgl. 3. Aufl. Jb. IV, X 13).
Knilling, R., Der Pestalozzische Zahlenbegriff. = NB. III, 431. (Weist P. Unklarheiten nach.)
Knoch, Obl. E, Über den Zahlbegriff u. d. ersten Unterr. i. d. Arithm. = Pg. 49 Rpgym. Jenkau (Danzig). — 6.
Kofler, J., Die Axiome der Geometrie u. d. Lehre vom Raume. = Pg. Gym. Brixen 91. (Besprechung Wallentin Gm. IX, 835.) — 11.
Kraus, Dr. J., Multiplikation periodischer Dezimalbrüche durch cyklische Vertauschung. = Schlöm. Ztschr. 37. 190. (Verallgemeinerung des für $^1/_7$ bekannten Gesetzes.)
Krumme, Dir. Dr., Zur Stereometrie. Vortrag. = PA. 33, 735. — 18.
— — Aufg. a. d. Phys. zum Gebrauch beim Unterr. i. d. analytischen Geometrie. = PA. 34, 610. — 19.
Laab, C., Lösung des Problems über den Schnitt von Kurven 2. Or. = Hoppes Archiv XI. 262. (Dreiteilung des Winkels u. ä.)
Lange, J., Synthetische Geometrie der Kegelschnitte. Berlin, H. W. Müller. — 30.

Leonhardt. Obl. Dr. Gg., Grundzüge der Trigonometrie und Stereometrie f. d. 6. Jahreskursus höherer Lehranstalten. Halle. Strien. — 26.
— — Schopenhauers Angriff auf das euklidische Beweisverfahren und seine erkenntnistheoretische Begründung. = CO 19. 657. — 12.
Lieber. Prof. Dr. H., und von Lühmann. Prof. Dr. F., Propädeutischer Unterricht i. d. Körperlehre. Berlin. Simion. — 28.
— — Grundlehren v. d. Koordinaten u. d. Kegelschnitten. Ebd. Sonderabdruck a. d. Planimetrie v. Verfasser. — 31.
Ligonsky. Inhaltsberechnung von Flächen und Körpern. = Hoppes Archiv IX. 111. (Geltungsbereich einer Formel.)
Lindenthal. Prof. E., Zur Neugestaltung des mathematischen (arithmetischen) Unterr. = ZR. 17. 9. — 6
— — Ungezwungene u. einfache Entwicklung der Elemente der Mathematik. (Vortrag auf dem österr. Mittelschultag.) = ZöG. 46. 650 u. ZR. 17. 406. — 6.
— — Besprechung von Staudachers Lb. d. Grundrechnungsarten. = ZR. 17. 490. — 9.
— — Besprechung von Pietzker, Die Gestaltung des Raumes. = ZR. 17, 305. — 12.
Löckle, Prof., Untersuchungen a. d. synthetischen Geometrie. = Pg. 589. Karlsgymn. Stuttgart. (Auflösung von Aufgaben aus Cremona, Reye. Schröter [80 Seiten]).
'Lorenz. Obl. Eine Aufgabe a. d. analytischen Geometrie der Kegelabschnitte. = Pg. 457. Pgym. Saarlouis. (Ein Büschel von Kreisen und ein fester Kreis dienen als Basis. Für die Schule zu hoch.)
Madel. Die wichtigeren Dreiecksaufgaben a. d. ebenen Trigonometrie. Berlin Rüger. (Ackermanns Bibliographie.)
Maier. J. G., Lehrbuch der Elementar-Mathematik. 1. T. Das Rechnen mit absoluten Zahlen. 2. Aufl. Stuttgart. Gundert. — 20.
Martinak. Dir. Dr. E., Fünf Wochen Hospitierg. a. Berliner Gymnasien. = Msch. VI, 16. — 2.
Marx, E., Konrektor, Einiges a. d. math. Unterr. in Prima. = Pg. 658 Gym. Finnland. — 15.
Meyer. A., Grundlehren der ebenen Trigonometrie. — 15.
Meyer. Prof. E., Das Jahr Null der christlichen Zeitrechnung. = Hoffm. Ztschr. 23. 573. (Christi Geburt ist der Nullpunkt der Zeitrechnung.)
Meyer. Th., Vortrag im Tageblatt der Natf.-Vers. Halle 91. Abt. XXX, 542. — 19.
Mittenzwey. L., Zur Vereinfachung der Trigonometrie. = NB. 3. 337. — 14.
Müller. E. R., 4stellige logarithmisch-trigonometrische Tafeln. Stuttgart. Maier. (Für praktischen Gebrauch vorzüglich geeignet durch kleine Intervalle.)
— — Lehrbuch d. planimetrischen Konstruktionsaufgaben (System Kleyer). Stuttgart. Maier. — 26.
Müller. Prof. Dr. Hubert. Die Elemente der Arithmetik und Algebra. Metz. Scriba. — 8. 21.
Müller-Bertossa. Prof., Anleitg. zum Rechnen mit d. logarithmischen Rechenschieber. Zürich. Meyer. (Ackermanns Bibliographie.)
Müller-Erzbach. Dr. W., Physikalische Aufgaben für den math. Unterricht. Berlin. Springer. (Bespr. Poskes Zeitschr. V. 322 von Grosse). — 11.
Nagel. Oberstudienrat Dr. und Schröder. Prof. Th., Lehrbuch d. Stereometrie. Nürnberg. Korn. 5. Aufl. — 29.
Nesselmann. G. H. F., Anmerkungen zu Diophant. = Schlömilch Ztschr. 37. hist.-litt. Abt. 161. — 11.
Neumann. K. W., Lehrbuch der allg. Arithm. u. Algebra. 6. Aufl. Bremen, Heinsius. (Besprechung v. Stegemann Hoffm. Ztschr. 24. 107.)
Österreichische Lehrpläne für das Untergymnasium. Min.-Vfg. 24. 5. 92. = ZöG. 43. 559. — 1. 3. 5. 11.
Opderbecke, Die darstellende Geometrie. Höxter. Buchholtz. (Ackermanns Bibliographie.)
Panzerbieter, Prof. W., Über einige Lösungen d. Trisektionsproblems mittels fester Kegelschnitte. = Pg. 95 Falk-Realgym., Berlin. Gaertner. (Vgl. Hoppes Arch. XI. 349.)

Pasch, Prof. Dr. M., Über die Einführg. irrationaler Zahlen. = Math. Ann. 40. 149. — 7.
Pelz, Prof. C., Die orthogonale Projektion des Kreises. = ZR. 16, 590. (Beweis, dafs dieselbe eine Ellipse.)
Pichler, Prof. A., Deduktiver Nachweis dreier merkwürdigen Punkte des Dreiecks. = ZR. 17, 462. — 14.
Pietzker, Oberl. F., Über die absolute Geometrie. = Hoffm. Ztschr. 23, 81. — 11.
— — Die neuen Lehrpläne f. d. preufs. höh. Schulen. = RhS. IV, 10. — 14.
— — Gerade Pyramide. = Hoffm. Ztschr. 24, 12. (Grundfläche soll Tangentenvieleck sein.)
Plassmann, J., Zur Extemporalienfrage. = Gm. XI, 745, — 3.
Radhakrishnan, S. (Pudukota), Hindoo Mathematics. = JE. 91, No. 267, p. 532. — 4.
Raydt, Dir., Arithmetisches Wiederholungsbuch f. höhere Lehranstalten. Hannover-Linden, Manz. (Ackermanns Bibliographie.)
Recknagel, Prof. Dr. Gg., Ebene Geometrie. Lehrbuch mit systemat. geordneter Aufgaben-Sammlung für Schulen und zum Selbststudium. 4. Aufl. München, Th. Ackermann. (Anhang mit isoperimetrischen Sätzen besonders bemerkenswert.)
— — Über Heuristik in der allgemeinen Arithmetik. = NJ. 92, II, 405. (Heuristische Ableitg. einiger Sätze.)
Reclam, Prof. F., Beiträge zum Unterr. i. d. mathematischen Erdkunde = Pg. 137 Gym. Neustettin. — 15.
Reich, K., Über Variationen und Kombinationen zu bestimmten Summen. = Hoppes Arch. XI, 225. (Von Eulers Methode abweichend.)
Reidt, Prof., Einleitg. i. d. Trigonometrie und Stereometrie f. d. Untersekunda höherer Lehranstalten. Berlin, Grote. — 26.
Richter, P. B. (Quedlinburg), Erweiterung der Guldinschen Regel. = Schlömilchs Ztschr. 37, 172. (Ausdehnung auf schraubenförmige Bewegung von Figuren.)
Richter-Wandsbeck. Verhältnis d. Math. zu den Naturwissenschaften im Lehrplan der Gymnasien. = PA. 33, 735. — 2.
— — Vorschläge zur Umgestaltung des mathematischen Unterrichts. = Hoffm. Ztschr. 23, 321. — 2.
Roeder. Obl. H., Aufgaben aus der ebenen Trigonometrie. Breslau, Hirt. — 28.
Rosmanith, C., Die Elemente der Geometrie in Verbindung mit dem geometrischen Zeichnen. Wien, Pichler. (Bespr. **Glatzel** CO. 20, 324. **Schotten**. Hoffm. Ztschr. 23, 358.)
Rothholz, J., Beiträge zum Fermatschen Lehrsatz. Diss. Giefsen. — 8.
Rudio, Prof. Dr. F., Über den Anteil der mathematischen Wissenschaften an der Kultur der Renaissance. Hamburg, A.-G. (Fesselnder gemeinverständlicher Vortrag.)
— — Archimedes, Huyghens, Lambert, Legendre. 4 Abhandlungen über Kreismessung. Leipzig, Teubner. (Ackermanns Bibliographie.)
Rüefli, Sekundarlehrer J., Kleines Lehrbuch der Geometrie nebst einer Sammlung von Übungsaufgaben. Bern, Schmid, Franke & Co. T. 1 Ebene Geometrie 3. Aufl. T. 2 Stereometrie. — 25. 29.
Rusch, Prof. M., Die Eichordnung im geometrischen Unterricht. = ZR. 16, 586. (Brauchbare Aufgaben.)
Sadowski, Obl. A., Die österreichische Rechenmethode in pädagogischer und historischer Beleuchtung. = Pg. 9. Altstädt. Gym. Königsberg i. Pr. — 4.
Sächsische Gymnasial-Lehrordnung v. 6. 12. 91. = PW. I, 108. — 1. 3. 5. 11.
Särchinger, E. und **Estel**, V., Resultate z. der Aufgabensammlung (nur für Lehrer). Leipzig. Teubner. (Vgl. Jb. IV, X 9.)
Salberg, Geometrische Wandtafeln. Bamberg, Buchner. (Ackermanns Bibliographie.)
Schellen, weil. Rgym.-Dir. Dr. H. u. **Lemkes**, Obl. Dr. H., Die Berechnung der Flächen und Körperinhalte. Münster, Coppenrath. — 28.
Schotten, Obl. Dr. H., Vom Mathematikertage. = PW. I, 47. — 3.
— — Lehre vom Parallelogramm in Besprechung von Scholims Geometrie. — 14.

Schram, Prof. J., und **Schüssler**, Dr. R., Vorschule der Mathematik für österreichische Untergymnasien. Wien, Hölder. — 3. 20. 22. 24.
Schubert, Prof. H., Aufgaben a. d. Arithmetik und Algebra. Potsdam, Stein (Auszug). — 22.
Schülke, A., Trigonometrie in Untersekunda. = Hoffm. Ztschr. 24, 1. — 14.
Schumann, Prof. Dr. Ad., Die Mathematik a. d. humanistischen Gymnasien u. d. neuen Lehrpläne und Lehraufgaben. = ZG. 46, 630. — 5.
Schur, Prof. F., Die Parallelenfrage im Lichte der modernen Geometrie. = PA. 34. 545. — 11.
Seipp, Dr. H., Lehrbuch der räumlichen Elementar-Geometrie (System Kleyer). Stuttgart, Maier. — 25.
Sendler, Seminarlehr. R., Rechenaufgaben aus dem Gebiet der Reichsgesetze. Breslau. Handel. 2. Aufl. — 19.
Sievers, Obl. J., Aufgaben stellen und Aufgaben lösen. = Hoffm. Ztschr. 23. 577. — 9.
— — Besprechung NJ. 91. Abt. 2, 627. — 9.
Simon, Prof. Dr. M. (Strafsburg). Leitfaden der analytischen Geometrie. Berlin, Weidmann. — 31.
Skutsch, R., Über harmonische Strahlen. = Hoppes Archiv XI. 206. (Seiten und Diagonalen eines Parallelogramms.)
Spieker, Prof. Th., Lehrbuch der ebenen Geometrie. Potsdam, Stein. A. Vollständige Ausgabe. 20. Auflage. B. Ausgabe für Mittelklassen. 3. Auflage. C. Kurze Anleitung zum Lösen der Aufgaben. — 25.
Sterner, Kreisschulinspektor M., Prinzipielle Darstellung des Rechenunterrichts auf historischer Grundlage. T. 1. Geschichte der Rechenkunst. München, Oldenbourg 91. (Besprechung s. **Günther** Gm. X, 207. **Rebhuhn** Pädag. Ztg. 92 No. 6.)
Sturm, Prof. R., Bemerkungen zum Studium der Mathematiker in einer Besprechung von E. Zöller. Die Universität und die technische Hochschule. = PA. 34. 626. (Empfiehlt zeitweises Studium auf technischer Hochschule.)
Switalski, Obl. M., 50 stereometrische Aufgaben aus der Optik. = Pg. 3. Gym. Braunsberg. (Recht brauchbar.)
Sydney, Waste of time. = JE. 91. p. 636. (Gegner von Euklid.)
Szontagh, Prof. G., Über die Notwendigkeit einer mathematisch-physikalischen Aufgabensammlung. = ZR. 17, 392. — 11.
Thaer, Dir. Dr. A., Kennzeichen der Entartung einer Fläche zweiter Ordnung. Pg. 262. Rsch. Halle. (Anwendung der Determinantentheorie auf Koordinatengeometrie des Raumes.)
Thieme, Dr. H., Die stereometrischen Konstruktions-Aufgaben. = Hoffm. Ztschr. 23, 561. — 18.
— — Ein neues Ziel für den mathematischen Unterricht. = PW. I, 44. — 2. 18.
Tramm, Prof. Dr. A., Ein Fundamentalfall der Dreiecksberechnung. = Pg. 128 Gym. Anklam. — 15.
Wagner, Reall., Anleitung zum Lösen von Aufgaben mittels geometrischer Örter. Heidelberg, vorm. Weiss Sort. (Ackermanns Bibliographie.)
Walter, Dir. Dr. Th., Neue Beiträge zur Methodik eingekleideter algebraischer Aufgaben. = LL 32. 89. — 11.
Wehner, Obl. H., Leitfaden für den stereometrischen Unterricht an Realschulen. Leipzig, Teubner. — 29.
Weifsenborn, Prof. Dr., Zur Geschichte der Einführung der jetzigen Ziffern in Europa. Berlin, Mayer & Müller. (Ackermanns Bibliographie.)
Wenzel, Logische Operationen in der Mathematik und beim mathematischen Unterricht. Klagenfurt, Kleinmayr. (Ackermanns Bibliographie.)
Westrick, Obl. F. A., Fünfstellige Logarithmen f. d. Schulgebrauch. Münster, Aschendorff. — 22.
Wiedemann, Prof. Dr. E., Zum Unterricht in der Physik auf den Gymnasien. BlG. 27, 339. — 2.
Willig, Dr. H., Einfache Konstruktion der rationalen Kurven dritter Ordnung. = Pg. 639 Gym. Mainz. (Übertragung der Mac-Laurinschen Erzeugungsweise der Kegelschnitte.)

Willmann, Prof. Dr. O., Der goldene Schnitt als ein Thema des mathematischen Unterrichts. = LL. 33. 25. — 14.
Wimmenauer, Obl. Dr. Th., Die Elemente der Mathematik für Gymnasien nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. Breslau, Hirt. T. 1. Arithmetik. 2. Aufl. — 8. 21.
Wittek, Prof. H. (Baden), Über einige Vereinfachungen im algebraischen Unterricht i. d. oberen Klassen der Mittelschule. = Msch. 5, 300. (Formeln und kurze treffende Erläuterungen.)
Wrobel, E., Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra. Rostock, Werther. T. 1. Die 7 arithmetischen Operationen, Proportionen, Gleichungen ersten Grades. Anhang: Quadratische Gleichungen mit einer Unbekannten. 2. Aufl. T. 2. Die quadratischen Gleichungen, Reihen, Zinseszinsrechnung, Kettenbrüche, diophantische Gleichungen, Kombinationslehre. Wahrscheinlichkeitsrechnung, binomischer und polynomischer Lehrsatz. Anhang: Kubische und biquadratische Gleichungen, Moivresche Lehrsatz, Unendliche Reihen, Maxima, Minima. Resultate (nur für Lehrer). — 22.
Zahler, Geometrisches Linearzeichnen. München, Oldenbourg. — 26.
Zimmermann. Geh. Baurat Dr. H., Rechentafel nebst Sammlung häufig gebrauchter Zahlenwerte. Berlin, Ernst & Sohn. — 23.
Zimmermann, Obl. R., Analytische Geometrie der Ebene in leichteren Aufgaben dargestellt. = Pg. 77 Gym. Fürstenwalde. — 31.

XIII. Naturwissenschaft.

Adami, F. = PZ. 6, 69. — 24.
Aderhold, Dr., Über Wesen, Wert und Verwendung der Biologie im botanischen Unterricht. = Päd. Warte 1. No. 11. 34.
Arche, Dr. A., Praktische Chemie. Leitfaden für jüngere Studierende. Anleitung zum Gebrauche der einfachen chemischen Geräte und Reagentien in ihrer Anwendung zur Untersuchung der Körper auf trocknem und nassem Wege. Triest, Dase 1893. (Dem Ber. schon im Novbr. 1892 zugegangen.) — 51.
Arendt, Prof Dr. R., Technik der Experimentalchemie. Anleitung zur Ausführung chemischer Experimente für Lehrer und Studierende, sowie zum Selbstunterricht. 2. Aufl. Mit 780 Abbild. und 1 Tafel. Hamburg, Voss. — 50.
— — Grundzüge der Chemie. 4. Aufl. Mit 183 Abbild. Ebd. — 47
— — Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. 4. Aufl. Mit 85 Abbild. Ebd. — 47.
Ausflüge, naturwissenschaftliche. — 32.
Baenitz, Dr. C., Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. Nach methodischen Grundsätzen bearb. Ausgabe A. Nach dem Linnéschen Systeme. Mit 819 Abbild. 6 Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 35.
Bail, Oberl. Prof. Dr., Neuer meth. Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie einschliefslich der Grundbegriffe der Tiergeographie und Unterweisungen über die Gesundheitspflege im engen Anschlusse an die Lehrpläne der höheren Schulen Preufsens von 1891. Mit zahlreichen Holzschn. Leipzig, Reisland. — 40.
Baumhauer, Oberl. Dr., Leitfaden der Chemie, insbesondere zum Gebrauch an landwirtschaftlichen Lehranstalten. 1. Teil. Anorganische Chemie. 2. Aufl. (die 1. erschien 1884). Mit 32 Abbild. Freiburg, Herder. — 49.
Bertram, A., Physikalisches Praktikum. Berlin, Nicolai. — 17.
Biedermann, s. Jahrbuch, techn.-chem.
Bischoff, Gymnl. W., Über den botanischen Anfangsunterricht. = Pg. Gymn. Rudolstadt. — 29.
Blochmann, Reinh. und Rud., Vorlesungsversuch zum Nachweise der Dissociation des Salmiaks. = PZ. V, 255 (aus Ber. d. D. Chem. Ges.). — 50.
Blum, Oberl. J. und Jännicke, Dr. W., Botanischer Führer durch die städtischen Anlagen in Frankfurt a. M. Frankfurt a. M., Mahlau & Waldschmidt.
Bode, P., Über das Newtonsche exper. crucis. = PZ. 5, 296. — 20.

Bölsche, W., Entwicklungsgeschichte der Natur. Im „Hausschatz des Wissens". Berlin. Pauli's Nachf. 1. Heft. — 47.

Börner, H., Lehrbuch der Physik. Berlin. Weidmann. — 10. 14.

Bommeli, R., Die Pflanzenwelt. Das Wissenswerteste aus dem Gebiete der allgemeinen und speziellen Botanik. In gemeinverständlichen Abhandlungen und nach dem neuesten Standpunkte der Naturwissenschaften für das Volk bearbeitet. Stuttgart. Dietz 1. u. 2. Heft.

— — Die Tierwelt. Eine illustrierte Naturgeschichte der jetzt lebenden Tiere usw. Ebd. 1. u. 2. Heft. — 42.

Braun, Prof. Dr. M., Auf welche Weise infiziert sich der Mensch mit Parasiten. Hamburg. A.-G. — 41.

Braun, F., Über elektrische Kraftübertragung, insbesondere über Drehstrom. Tübingen. Laupp (hat Ber. nicht vorgelegen).

— — Ein Drehstrommotor für Vorlesungszwecke. = PZ. 5. 186. — 21. 22.

Brehms Tierleben. Allgemeine Kunde des Tierreichs. Dritte, gänzlich neubearb. Aufl. Von Prof. Dr. Pechuel-Loesche. Leipzig. Bibl. Institut. 6. Bd. Die Vögel. 3. Bd. Unter Mitwirkung von Dr. W. Haacke neu bearb. von Prof. Dr. P.-L. 7. Bd. Die Kriechtiere und Lurche. Neu bearb. von den Prof. DDr. O. Böttger und P.-L. 8. Bd. Die Fische. Unter Mitwirkung von Dr. W. Haacke, neu bearb. von Prof. Dr. P.-L. Jeder Band mit farb. Tafeln und Abbild. — 42.

— — Wohlfeile Volks- und Schulausgabe. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage von Dr. R. Schmidtlein. Lieferung 1 bis 5. — 42.

Breslich, W., Die Hygiene als Teil des naturwissenschaftlichen Unterrichts. = Pg. 98. Luisenst. Rgym. Berlin. Gaertner. — 6. 46.

Busch, J., Vorbereitender physikalischer Lehrgang. 1. Teil. = Pg. 450. Mühlheim. (Bietet keine neuen Gesichtspunkte.)

Cramerins, J., Bestimmung des Trägheitsmomentes durch Pendelschwingungen. = PZ. 5. 286. — 19.

Daiber, Prof. J., Flora von Württemberg und Hohenzollern. 5. Aufl. Stuttgart. Bonz.

Dauber, Prof. Dr., Flora der Umgegend von Helmstedt. = Pg. Gymn. Helmstedt. No. 692.

Droescher, Dr. W., Beiträge zur Biologie des Schweriner Sees. = Pg. Realgymn. Schwerin. No. 657. — 41.

Ducrue, Behandlung und Umfang des physikalischen Lehrprogramms an den bayerischen humanistischen Gymnasien. (Vortrag auf der 17. Gen.-Vers. d. Bayer. Gymnasiallehrervereins.) Augsburg. — S. 11.

Ebeling, Oberl. Dr., Leitfaden der Chemie für Realschulen. Mit 225 Abbild. Berlin. Weidmann. — 46. 49.

Ebenhoech, Oberstabsarzt Dr. P., Der Mensch oder wie es in unserem Körper aussieht und wie seine Organe arbeiten. Mit zerlegb. Abbild. 4. Aufl. Eßlingen. Schreiber. — 41.

Egli, J. J., Grundlinien der mathematisch-physischen Geographie. St. Gallen. Huber & Cie. — 24.

Elster, J., und Geitel, H. = PZ. 6. 33. — 23.

Erb, Realgymnl. Dr., Der Schulgarten des Realgymnasiums und der Realschule zu Gießen. Bemerkungen über den naturbeschreib. Unterricht an Realgymnasien und Realschulen im allgemeinen. Mit einem Plan. = Pg. Rgymn. Gießen. No. 637. — 25. 26. 33.

Erhardt, O., Physikalische Wandtafeln. Karlsruhe. Gutsch. — 16.

Esser, Dr. P., Das Pflanzenmaterial für den botanischen Unterricht. Seine Anzucht und die an denselben anzustellenden Beobachtungen in biologischer, anatomischer und physiologischer Hinsicht. Köln. Bachem. — Hiervon ist der 1. Teil erschienen im Pg. Rgymn. Köln. No. 473. — 32. 33.

— — Die Bekämpfung parasitischer Pflanzenkrankheiten. Hamburg. A.-G. — 41.

Exkursionen s. Ausflüge.

Farwick, Realgymnl. B., Nützliche Vogelarten nebst ihren Eiern, deren Schutz behördlich angeordnet ist. 7 Farbendrucktafeln mit erläuterndem Text. Herausgegeben von H. Buscher in Viersen. Düsseldorf. Wolfrum. — 43.

Feist, Dr. A., Verzeichnis der naturgeschichtlichen Sammlung des Herzogl. Realgymn. zu Braunschweig. I. Teil: Die höheren Tiere. Nebst einem Vorwort von Prof. Dr. Steinacker. = Pg. Rgymn. Braunschweig. No. 688. — 42.
Ferienkursus, der zweite naturwissenschaftliche — zu Berlin vom 20.—30. April 1892. = PW. 1, 295, 30, 312. — 7.
Fischer, Dr. F., und Krause, Dr. H., Leitfaden der Chemie und Mineralogie. 3. Aufl. 1891. Hannover, Hahn. — 46.
Fischer, P., Der Projektionsapparat; seine praktische Einrichtung, Handhabung und Verwertung für den Unterricht. = Pg. 46. Rgym. Culm. — 6.
Flöckher, A., Die naturwissenschaftlichen Ferienkurse in Berlin und Jena. = Pg. 324. Rgym. Hildesheim. (Verf. erzählt in überflüssiger Breite, was er bei den genannten Kursen gehört und gesehen hat.)
Förster, W., Der Universitätsunterricht und die Astronomie. Rektoratsrede, Berlin. — 23.
Förster, Oberl. Dr., Geologischer Führer für die Umgebung von Mülhausen i. E. Mit 1 geolog. Karte und 9 Taf. in Lichtdruck. = Pg. Gymn. Mülhausen i. E. No. 309. — 47.
Franceschini, R., Die Biologie als selbständige Wissenschaft. Hamburg, A.-G. (Geistvolle Untersuchung über den Begriff der Biologie; nicht für die Schule.)
Frick, O., Bemerkungen über das Wesen des Naturgefühls und seine Pflege im Unterricht. = LL. 29. — 4.
Fuchs, O., Zusammensetzung von Drehungen. = PZ. 5, 239. — 18. 19.
Gander, P. Martin, Somatologie oder Lehre vom menschlichen Körper. Ein Leitfaden zum Unterrichte an höheren Lehranstalten. Münster, Aschendorff (Kommissionsverlag). — 41.
Geitel, H. und Elster, J. = PZ. 6, 33. — 23.
Gerland, E., Geschichte der Physik. Leipzig, J. J. Weber. — 17. 18.
Gerstendörfer, Gymn.-Dir. Dr. J., Etiketten für Mineralien und Gesteine. Wien, Pichler.
Giefseler, E. = WA. 46, 333. — 19.
Glöser, M., Zur Frage der selbständigen Stellung der Mathematik als Unterrichtsgegenstand an höheren Schulen. = ZR. 17, 397. — 12.
Götte, Prof. Dr. A., Über den zoologischen Unterricht in den deutschen Schulen. Beilage zur Münchener Allgem. Zeitung vom 6., 8. und 10. Dezember 1890. = PA. 34. S. 193. — 39.
Götz, H., Lehrbuch der Physik zum Gebrauche an Realschulen und verwandten Lehranstalten. München, Franz. — 15.
Goldbach, C., Katalog von Mineralien, künstlichen Krystallen usw. Heidelberg. — 28.
Grabers Leitfaden der Zoologie für die oberen Klassen der Mittelschulen. 2. Aufl., bearbeitet von Prof. Dr. Graber, nach dessen Tode besorgt von J. Mick. Mit 381 Abbild. in Schwarzdruck, 102 farb. Abbild. und 5 Farbendrucktafeln. Prag, Leipzig, Wien, Tempsky. — 39.
Graetz, L., Die Elektrizität und ihre Anwendungen. 4. Aufl. Stuttgart, Engelhorn. — 17.
Gretschel, H. und Genossen, Jahrbuch der Erfindungen. 28. Jahrg. Leipzig, Quandt & Händel. — 17.
Grimsehl, E. = PZ. 5, 198 u. 199. — 22.
Grosse, Das Ineinandergreifen des Physik- und Mathematikunterrichts in Sekunda. = LL. 30. — 12.
Gumprecht, Dr. O., Zur Tendenz des naturgeschichtlichen Unterrichts. = PW. 16. I. — 27.
Haas, Bericht über die neuen Württembergischen Lehrpläne. = KW. 38, 495. — 3.
Haas, K. = PZ. 5, 237. — 24.
Hammerl, H. = PZ. 6, 68 — 19.
Hartenstein, E., Unterricht im Freien zum Zwecke der Einführung in die Geognosie und die Geologie und der Erkenntnis des Aufbaues der Landschaft. = LL. 30, 19—46. — 47.
Hartl, H. = PZ. 5, 282. — 19.

Hartl, H. = PZ. 6, 74. — 19.
Haushofer, Prof. K., Leitfaden der Mineralbestimmung. Braunschweig. Vieweg. (Für die Schule zu speziell und eingehend.)
Heermann. Wie mufs sich den neuen preufsischen Lehrplänen zufolge das Lehrverfahren beim Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften an den Gymnasien gestalten? = HZ. 23, 401. — 2. 41.
Hefte im naturbeschr. Unterricht. — 31.
Helm, G., Zur Behandlung der Reflexion an Kugelflächen. = PZ. 5, 131. — 20.
Henke, R., Lage und Eigenschaften der Hauptpunkte einer Linse. = PZ. 6. 27. — 20.
Herbarium. — 31.
Herbeischaffung der Pflanzen. — 32.
Hergt, O. = PZ. 6, 82. — 23.
Hermes, O., Elementarphysik unter Zugrundelegung des Grundrisses der Experimentalphysik von E. Jochmann und O. Hermes. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 14.
Heufsi, J., Leitfaden der Physik. 13. Aufl., bearbeitet von H. Weinert. Braunschweig. Salle.
Hinterwaldner. Prof., Gegenseitiger Austausch von Naturobjekten zwischen den einzelnen Anstalten. = Msch. V, 310. — 29.
Hintzmann. Flora der Blütenpflanzen der Magdeburger Gegend. Zum Gebrauch in Schulen und zur Selbstbestimmung. Magdeburg, Niemann.
Höfler, A., Über die Ableitungen für die Anziehung von Kugeln auf innere und äufsere Punkte. = PZ. 5, 123. — 19.
— — = PZ. 5, 1. — 24.
Holtze, A. = Päd. Warte 1, 329. — 24.
— — Zerstreute Bemerkungen zur Optik und Wärmelehre. = Päd. Warte 1. 549 (enthält nichts Neues).
Holzmüller, Die Schwungradtheorie; ein Kapitel für den phys. Unterricht in Realgymnasien und Realschulen mit besonderer Berücksichtigung der phys. Lehrbücher. = HZ. 23, 481. (Ist nach seinem Inhalt mehr für technische Lehranstalten als für höhere Schulen geeignet.)
Hovestadt, H., Lehrbuch der absoluten Mafse und Dimensionen der physikalischen Gröfsen. (System Kleyer.) Stuttgart, Maier. (Geht über die Grenzen des Schulunterrichts hinaus, enthält aber einzelne verwendbare Aufgaben.)
Humboldt, A. von, Ansichten der Natur, Hg. v. Bölsche. Leipzig, Reclam. — 18.
Jahrbuch der Chemie, Bericht über die wichtigsten Fortschritte der reinen und angewandten Chemie. Herausgegeben von R. Meyer in Braunschweig. I. Frankfurt a. M., Bechhold.
— — der Erfindungen. 28. Jahrg. Leipzig. Quandt & Händel. — 17.
— — der Naturwissenschaften, 1891/92. Freiburg, Herder (hat dem Ber. nicht vorgelegen). — 17.
— — technisch-chemisches 1890—91. Herausgegeben von D. R. Biedermann. XIII. Jahrg. Berlin. Heymann.
Januschke, H., Zur Übereinstimmung der phys. Arbeitsgesetze. = ZR. 17. 519. — 18.
Jung, Mittelschull. H., Koch, Prof. Dr. von. Quentell, Realschuldir. Dr., Neue Wandtafeln für den Unterricht in der Naturgeschichte (Zoologie und Botanik). 2 Lieferungen zu je 10 Tafeln. Darmstadt, Frommann & Morian. — 36. 42.
Kahle, C., Die für die Schule bearbeiteten Pilzwerke. = Päd. Studien XII. 3. Heft. — 36.
Kappel, Dr., Zwei chemische Schulexperimente. = BbR. IX. 5. Heft. — 50.
Kirchner. ord. Lehrer F., Arbeitsteilung, Anpassung und Kampf ums Dasein im Pflanzenleben. = Pg. Rgymn. Crefeld. No. 475. — 34.
Klimpert, R., Lehrbuch der Bewegung flüssiger Körper (Hydrodynamik). 1. Bd. nach System Kleyer bearbeitet. Stuttgart, Maier.
Koepert, Dr. O., Natürliches Pflanzensystem. Für den Unterricht zusammengestellt. Altenburg. Geibel. — 31.

Kohlrausch, F., Leitfaden der praktischen Physik mit einem Anhange: Das absolute Mafssystem. 7. Aufl. Leipzig, Teubner. — 16. 17.
Kolbe, B., Einführung in die Elektrizitätslehre. Berlin, Springer. — 18. 21.
— — = PZ. 6. 31. — 19.
Koppe, M., Die Anordnung der Elektrizität auf Leitern. = PZ. 6. 77. — 21.
Koppe, K., Anfangsgründe der Physik mit Einschlufs der Chemie und mathematischen Geographie. 18. Aufl. Von H. Koppe. Essen, Bädeker. — 15. 24.
Kraepelin, Prof. Dr. K., Die Brutpflege der Tiere. Hamburg. A.-G. — 41.
Krebs. G., Leitfaden der Experimentalphysik für Gymnasien. Mit einem Anhang: Mathematische Geographie und Grundlehren der Chemie. 3. Aufl. Wiesbaden, Bergmann. — 16.
— — Lehrbuch der Physik für Realschulen und höhere Bürgerschulen, Gewerbeschulen und Seminarien. 7. Aufl. Ebd. — 16.
Krumme. Aufgaben aus der Physik zum Gebrauche beim Unterricht in der analytischen Geometrie. = PA. 34. 610. — 12.
— — Über die Berücksichtigung und Behandlung des Potentials beim Unterricht in der Lehre von der Reibungselektrizität. = PA. 34, 257. — 21.
Krystallnetze s. W.
Kurz, A., Das Hebelgesetz. = BbR. 11. 215.
— — Probleme der elastischen Biegung. = BbR. 12, 107.
— — Beiträge zur geometrischen Optik. = PZ. 5. 242.
— — Über Luftelektrizität. = BbR. 12. 67. (Eine Darlegung der Ansichten von Sohnke.)
Lahm, Gymnl. Dr. W., Der naturgeschichtliche Unterricht. = Pg. Gymn. Laubach. No. 627. — 25. 32.
Lauenstein, R., Leitfaden der Mechanik. Elementares Lehrbuch für technische Mittelschulen. (Kann gelegentlich auch an solchen Realschulen Verwendung finden, an denen dem Unterricht in Mechanik ein breiterer Raum zugewiesen wird.) Stuttgart, Cotta.
Leconte, F., Experimente über die Flamme. = PZ. V, 307 (aus La Nature). — 50.
Leuckart und Nitzsche. Zoologische Wandtafeln. Kassel, Fischer. — 42.
Levin, Oberl. Dr., Methodischer Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Chemie unter Berücksichtigung der Mineralogie. Braunschweig, Salle. — 45. 48.
Lomberg, Aug., Die Schulen in grofsen Städten und die zoologischen Gärten. = NB. III, 374—381. (Die zool. Gärten müssen vor allem den Schulzwecken dienstbar gemacht werden; freier Eintritt für Volksschüler.)
Lüpke, R., Das Aluminium. = PZ. V, 269. — 50.
— — Die Accumulatoren im Unterricht. = PZ. 6, 11. — 22.
Lutz, K. G., Neue Wandtafeln zum Unterricht in der Naturgeschichte für Volks-, Mittel- und Bürgerschulen, Real- und Lateinschulen, höhere Töchterschulen usw. 30 Tafeln in feinstem Farbendruck. Dazu ein für den Unterricht bearbeiteter ausführlicher Text: „Präparationen z. Unt. i. d. Naturg.". Stuttgart, Lutz. — 43.
Mach, E. = PZ. 5, 138. — 20
— — Über eine elementare Darstellung der Frauenhoferschen Beugungserscheinungen, insbesondere der Gitterspektren, = PZ. 5. 225. — 20.
Maennel, Dr., Die Lebensgemeinschaft im naturwissenschaftlichen Schulunterricht. = Päd. Warte No. 19—20. — 27.
Marschall, G. N., Über leibliche und geistige Gesundheitspflege in den Schulen. = ZlS. 3, 48. — 6.
Mehner, Oberl. Dr., Die geologischen Verhältnisse der Umgebung von Freiberg im Anschlufs an den Unterricht in der allgemeinen Geologie. 2. Teil. = Pg. Rgymn. Freiberg. No. 552. — 46.
Meifsner, Einleitung in den Galvanismus nach induktiver Methode. = Pg. 24. Rpgym. Pillau, Königsberg. — 21. 22. 23.
Merkelbach, W. = PZ. 5, 232. — 20.
Meutzner, Prof. Dr., Apparat zur Veranschaulichung der Atmung. = PZ. V, 305. — 41.
— — Ein Versuch über die Zerlegung des Wassers. = PZ. VI, 32. — 50.

Meyer, Prof. H. v., Die tierische Eigenwärme und deren Erhaltung. Hamburg. A.-G. 1891. = 41.
Meyer, M. W., Die Urania zu Berlin. Sammlung populärer Schriften. hg. von der Urania zu Berlin. No. 5. Berlin, H. Paetel.
Meyer, Dr. M. W., Die Geschichte der Urwelt. 4. Aufl. Ebd. — 47.
— — und Schwahn, Dr. P., Das Antlitz der Erde. 2. Aufl. Sammlung pop. Schriften, herausgegeben von der Ges. Urania zu Berlin. Ebd. — 47.
Meyer, R., s. Jahrb. der Chemie.
Michalis, Ad. Alf., Die bekanntesten deutschen Giftpflanzen nach ihren botanischen und medizinischen Eigenschaften. Erlangen. Junge. (Enthält von 16 Giftpflanzen (etliche wichtige fehlen) die in der Farbe nicht immer ganz gelungenen Abbild., sowie Beschr. in botan. und medizin. Hinsicht.)
Ministeralverordnung, österreichische, für den Unterricht am Untergymnasium. = PZ. 5, 317. — 7.
Mitteregger, Prof. Dr., Anfangsgründe der Chemie für die vierte Klasse der Realschulen (österr.). 2. Aufl. Mit 21 Holzschn. Wien. Hölder. — 47.
Müller, F. C. G., Über einige Lebensfragen des Experimentalunterrichts. = PZ. 6, 1. — 6.
— — Weitere Pendelversuche. = PZ. 5, 133. — 19.
Müller, H. C., Korrespondenz über Schülerversuche. = PZ. 5, 109. — 13.
Müller-Erzbach, W., Physikalische Aufgaben für den mathematischen Unterricht. Berlin, Springer. – 12.
Müller und Pilling, Deutsche Schulflora zum Gebrauch für die Schule und zum Selbstunterricht. II. Teil. 64 Tafeln. Gera, Hofmann. — 30. 36.
Newcomb-Engelmann-Vogel, Populäre Astronomie. 2. Aufl. Leipzig. Engelmann. — 17.
Nickel, Dr. E., Über die Farbenreaktionen der porösen Thonwaren. = HZ. 23. 154 (aus Chem.-Ztg.). — 50.
Niemöller, F. = PZ. 5. 139. — 20.
— — Zum Nachweis der Gesetze des Leitungswiderstandes von Flüssigkeiten. = PZ. 6, 83. — 23.
Niepel, G., Wandbilder des niederen Tierreichs. Erste Abteilung. 7 Tafeln. Breslau, Morgenstern. — 43.
Noack, K., Leitfaden für physikalische Schülerübungen. Berlin. Springer. — 13.
— — Einführung in die Lehre vom Trägheitsmoment. = PZ. 5, 195. — 19.
— — = PZ. 5, 193. — 19. 22. 23.
— — Über die experimentellen Grundlagen des Ohmschen und Kirchhoffschen Gesetzes. = PZ. 6. 57. — 21.
Oberbeck, A., Über die Definition des absoluten Mafses und die Verwendung desselben im physikalischen Unterricht. = PZ. 5, 247. — 18.
— — = PZ. 6, 85. — 19.
— — = PZ. 5, 284. — 22.
Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften: No. 31—33. Lamberts Photometrie; 36. Neumann, Fr., Induzierte Ströme; 37. Carnot, Bewegende Kraft des Feuers. Leipzig. Engelmann. — 18.
Pädagogische Warte. Wochenschrift für die Erzeugnisse der Wissenschaft. Kunst und Industrie auf dem Gesamtgebiete der Pädagogik. Hrsg. von E. Piltz in Jena. Leipzig, Schneider. (Nur einzelne Nummern haben dem Ber. vorgelegen.)
Paeprer, Gymnasiall., Über den naturwissenschaftlichen Unterricht am Gymnasium. = Pg. Gymn. Seehausen i. d. A. No. 251. (Nur Botanik und Zoologie.) — 25. 26. 32.
Peter, Prof. Dr., Wandtafeln zur Systematik, Morphologie und Biologie der Pflanzen für Universitäten und Schulen. Cassel, Fischer. 1. Lief. 2 Tafeln. — 36.
Peters, Prof. K., Mineralogie. 3. Aufl., durchgesehen von Prof. Bücking. Naturw. Elementarb. 9. Strafsburg. Trübner. — 45.
Petzold, Gymnl. Dr., Materialien für den Unterricht in der Anatomie und Physiologie der Pflanzen. = Pg. Gymn. Zerbst. No. 681. — 35.
Petzold, W., Leitfaden für den Unterricht in der astronomischen Geographie. 2 Aufl. Bielefeld. Velhagen & Klasing. — 24.

Petzold, W., Aufgaben und Fragen aus dem Gebiete der astronomischen Geographie. = PA. 34, 578. — 24.

Pfisner, J., Winke zur Erläuterung des naturkundlichen Unterrichts. = BbG. 27. 465—480 und 601—611. — 27. 32. 37.

— — Zur Abwehr. = BbG. 27, 656—659. — 38.

Pflanzenheft. Verlag von Hofmann, Gera. — 30.

Pick, A. J., Die elementaren Grundlagen der mathematischen Geographie. 2. Aufl. Wien, Manz. — 24.

Pietzker, F., Die neuen Lehrpläne für die preufsischen höheren Schulen. = RhS. 4, 1. — 1.

Pilling, Gymn-Prof. Dr. F. O., Lehrgang des botanischen Unterrichts. II. Teil. Unter methodischer Verwendung der 64 Pflanzenbilder des II. Teils der „Deutschen Schulflora" bearb. Mit 16 in den Text gedr. Abbild. Gera, Hofmann. — 30.

Pischek, A., Zur Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts am Untergymnasium. = ZöG. 43. 562—568. — 27. 39.

Plafsmann, J., Der Planet Jupiter. Darstellung der wichtigsten Beobachtungsergebnisse und Erklärungsversuche. Köln, Bachem.

Pohl, J., Elemente der landwirtschaftlichen Pflanzenphysiologie. Mit 21 Abbild. Wien, Pichler. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)

Poske, F., Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht. 5, Heft 3—6; 6, Heft 1—2. — 16.

— — Die propädeutische Physik im Lehrplan des Gymnasiums. = PZ. 5, 169. — 8.

— — Karl Heinrich Schellbach † = PZ. 5, 301.

Quincke, G. = PZ. 5, 113. — 20.

— — = WA. 48, 25. — 23.

Recknagel, G., Lehrbuch der Physik zur ersten Einführung in das Studium derselben. Erstes Bändchen. Bamberg, Buchner. — 15.

Reichel, O., Über die Bestätigung der Gesetze des freien Falles bei Anwendung kleinerer Fallhöhen. = PZ. 5, 229. — 18.

Reichenau, W. v., Bilder aus dem Naturleben. Nach eigenen Erfahrungen als Jäger und Sammler geschildert. Leipzig, Günther. (Feine, geistvolle Naturbetrachtung, für Schülerbibliotheken sehr geeignet.)

Reichenbach, H., Ziele und Wege des naturwissenschaftlichen Unterrichts. = Pg. 407. Rsch. Frankfurt a. M. — 4. 9. 25. 27. 37.

Reis, P., Elemente der Physik, Meteorologie und mathematischen Geographie. 5. Aufl. Leipzig, Quandt & Händel. — 16.

Rellig, Th., Apparat zum Nachweise der Verschiedenheit der elektrischen Dichte an verschiedenen gekrümmten Stellen desselben Konduktors. = PZ. 6, 82. — 22.

Repetitorium, kurzes, der Physik zum Gebrauche für Mediziner, Pharmazeuten, Lehramtskandidaten, Techniker usw. Wien, Breitenstein. (Das Buch enthält nur die Thatsachen und Formeln; seine Anwendung an Schulen ist nicht ausgeschlossen.)

— — (kurzes) der Botanik. Zum Gebrauche für Mediziner, Pharmazeuten, Lehramtskandidaten, Agronomen usw. Wien, Breitenstein. (Nicht für die Schule.)

Roemer, Dr., Senator a. D., Der 1000jährige Rosenstock am Dome zu Hildesheim in seiner botanischen Bedeutung und in seiner Beziehung zur Sage. Hildesheim, Gerstenberg. (Der Rostenstock wird 1604 zuerst erwähnt.)

Roscoe, H. E., Chemie. Deutsche Ausgabe von Prof. Rose. Naturw. Elementarbuch 1. 5. Aufl. Strafsburg, Trübner. — 48.

Rosenfeld, Prof. M., Leifaden für den ersten Unterricht in der anorganischen Chemie, auf rein experimenteller Grundlage bearb. 2. Ausg. Freiburg, Herder. — 47.

— — Darstellung von Natriumamalgam. = PZ. V, 142. — 50.

— — Sublimation von Schwefel als Vorlesungsversuch. = PZ. V, 142. — 50.

— — Darstellung von Schwefeldioxyd. = PZ. V, 204. — 50.

— — Darstellung von Natriumsulfid. = PZ. VI, 37. — 50.

Rofsmäfsler, E. A. und Hermes, Dir. O.. Das Süfswasser-Aquarium. Eine Anleitung zur Herstellung und Pflege desselben. Mit 1 Titelbild und 69 Abbild. 5. Aufl. Leipzig, Mendelssohn. — 34. 42.
Rüdorff, Dr. Fr.. Grundrifs der Mineralogie für den Unt. an höheren Lehranstalten. 6. Aufl. Berlin, H. W. Müller. — 46.
Rühl. Fr., Die paläoarktischen Grofsschmetterlinge und ihre Naturgeschichte. Leipzig. E. Heyne. 1. u. 2. Lief. In ca. 75 Lief. vollst. (nicht für die Schule; dem Inhalt stehen wissenschaftl. Bedenken gegenüber, die voraussichtlich von der Kritik noch — an anderem Orte — näher beleuchtet werden.)
Salcher, P. = PZ. 5. 129. — 24.
— — = PZ. 5, 200. — 20.
Salomon, H., Die Grundlehren der mathematischen Geographie für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. = Pg. 693 Gym. Holzminden. — 23.
Salzmann, W. = PZ. 5, 202. — 22.
— — = PZ. 5, 305. — 23.
Sattler, A., Leitfaden der Physik und Chemie mit Berücksichtigung der Mineralogie. 10. Aufl. Braunschweig, Vieweg & Sohn.
Schade, Lehrer H.. Schulflora von Nord- und Mitteldeutschland. Die Gefäfspflanzen. Flensburg, Westphalen. — 36
Schellenberg, Prof., Komprimierte Gase und ihre Verwendung im chemisch-physikalischen Unterricht. = SwS. IX, 169. — 50.
Schleichert, Dr. F., Pflanzenphysiologische Schulversuche. = Päd. Warte 1, No. 23 (hat dem Ber. nicht vorgelegen).
— — Über pflanzenbiologische Schulsammlungen. = Päd. Warte 1, 425 bis 432. — 32.
— - Welche Pflanzen sind im Schulgarten und im Zimmer zur Anstellung physiol. und biolog. Beobachtungen und einfacher mikroskop. Untersuchungen zu kultivieren? = Päd. Warte 1, No. 2 (hat dem Ber. nicht vorgelegen).
Schlitzberger, S., Unsere verbreiteten Giftpflanzen. 8 Wandtafeln. — Unsere Kulturgewächse mit ihren Freunden und Feinden in ihrer Lebensgemeinschaft dargestellt. 8 Wandtafeln. — Die der Landwirtschaft nützlichen und schädlichen Tiere in ihrer Thätigkeit dargestellt. 4 Tafeln. Cassel, Fischer. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Schmidt, W. B., Bemerkungen zur neuen sächsischen Lehrordnung für den naturwissenschaftlichen Unterricht in den unteren und mittleren Klassen des Gymnasiums. = NJ. II. 337—345; — 27. 29.
Schmitz. A., Die Resultante paralleler Kräfte. = BbR. 11, 213. (Berechnung der Resultante.)
Schnarrenberger, Prof. W., Die Pfahlbauten des Bodensees. = Pg. Gymn. Konstanz. No. 600.
Schülke, A., Eine Herleitung des Newtonschen Gesetzes für Gymnasien. = HZ. 23. 241. — 19.
— — Die Bedeutung des Potentials bei der Planetenbewegung. = PZ. 5, 295.
Schulgarten. — 32.
Schulte-Tigges, A., Die Bedeutung der schriftlichen Arbeiten für den physikalischen Unterricht. = Pg. 469. Rgym. Barmen. — 10.
Schulz, Dr. P., Über die in historischer Zeit ausgestorbenen Tiere. = Pg. 2. städt. HBgsch. Berlin. Gaertner. — 41.
Schwedoff, Th. = PZ. 5, 235. — 22.
Schweiger-Lerchenfeld, A. v., Das Mikroskop. Leitfaden der mikroskopischen Technik nach dem heutigen Stande der theoretischen und praktischen Erfahrungen. Mit 192 Abbild. Wien, Hartleben. (Populär; die zahlreichen Illustrationen sind gut, bei den mikroskop. Präparaten hätte stets die Vergröfserung zugefügt werden müssen; die neuesten Instrumentarien von Zeifs sind berücksichtigt.)
Seyfert, Schuldir. R.. Naturbeobachtungen, Aufgabensammlung. Heft 1: Naturbeobacht. im Garten. in Haus und Hof, auf Feld und Wiese und an Stellen, die sich nicht zum Anbau eignen. Heft 2: Naturbeobacht. im Walde, an und im Flusse und Teiche. Leipzig, Wunderlich. — 27.
Spies, P., Über Schaltung von Elementen. = PZ. 5, 252. — 22.

Spitz, Reall. E., Sammlung methodisch geordneter Zeichnungen aus dem Gebiete der Wirbeltiere zum Selbstunterricht und Schulgebrauch bearb. 2. Aufl. Selbstverlag des Verf. Achern. — 39.
— — Sammlung meth. geord. Zeichnungen aus dem Gebiete der wirbellosen Tiere und der Anthropologie z. S. u. S. b. 2. Aufl. Ebd. — 39.
Sprockhoff, Seminarl. A., Kleine Botanik. Mit 176 Abbild. Hannover, Meyer. — 35.
— — Die wichtigsten Feinde der verbreitetsten Kulturpflanzen und ihre Bekämpfung. Ebd. (Ein Abdruck des ersten Teils der Kleinen Botanik.)
— — Grundzüge der Anthropologie für höh. Lehranstalten, Lehrer-Seminare und Lehrer, sowie zur Selbstbelehrung für jedermann. Revidiert durch Geh. Rat Prof. Dr. Virchow in Berlin. 2. Aufl. Mit 153 Abbild. Ebd. — 40.
— — Kleine Anthropologie. Mit 46 Abbild. Ebd. (Ein Abdruck der ersten Abteilung der Grundzüge nebst einem kurzen Anhang: Ernährung, Gesundheits- und Krankenpflege, Verhütung von Ansteckungen.)
Stelz, Oberl., Pflanzenhefte, ein Hilfsmittel für den Unterricht in der Botanik. — Pg. Rsch. Bockenheim. No. 400. — 31. 32.
Stokes, G. G., Nachweis glühender fester Teilchen in Flammen. = PZ. V, 205 (aus Nature). — 50.
Sträfsle, F., Schmetterlingsbuch für Anfänger. Anleitung zum Sammeln und Aufbewahren der Raupen, Puppen und Schmetterlinge und zur Aufzucht derselben. 3. Aufl. 2 schw., 3 kol. Tafeln. Stuttgart, Nitzschke. — 42.
Ströse, Oberl. K., Leitfaden für den Unterricht in der Naturbeschreibung an höheren Lehranstalten. II. Botanik, 2. Heft, Oberstufe. Dessau, Baumann. — 34.
Studer, Apotheker B., die wichtigsten Speisepilze nach der Natur gemalt und beschrieben. 2. Aufl. Bern, Schmid, Francke & Cie. — 36.
Sumpf, P., Anfangsgründe der Physik. 5. Aufl. Hildesheim, Lax. — 15.
Switalski, M., 50 stereometrische Aufgaben aus der Optik für Ober-Prima. = Pg. 3. Gym. Braunsberg. — 16.
Szathmari, A. = PZ. 5, 303. — 19.
Szontagh, G., Über die Notwendigkeit einer mathematisch-physikalischen Aufgabensammlung. = ZR. 17, 392. — 11.
Szymański, P., Zur experimentellen Darstellung des Ohmschen und Kirchhoffschen Gesetzes im elementaren Unterricht. = PZ. 5, 177. — 21.
— — = PZ. 5, 177. — 22.
Tafeln zur Umwandlung von Graden Réaumur in Grade der 100teiligen Thermometerskala und umgekehrt. Hg. auf Veranlassung der phys.-techn. Reichsanstalt. Berlin, Stankiewicz.
Tauschverkehr von Naturalien. — 29.
Thörner, W., Die Verwendung der optischen Projektionskunst im Anschauungsunterricht. 2. Aufl. Düsseldorf, Liesegang. — 6.
Tierreich, Das. Im „Hausschatz des Wissens". Berlin, Paulis Nachf. In Lief. Das erste Heft bearb. von Heck, Dir. Dr., und Genossen. — 42.
Tomaszewski, F. = PZ. 5, 140. — 22.
— — = PZ. 5, 250. — 22.
Treutlein, P., Über Ortszeit und Weltzeit. Vortrag. Karlsruhe, Braun.
(Ungenannter), Die Neuordnung des mathematisch-physikalischen Unterrichts an den preufsischen Gymnasien. = HZ. 23, 33. — 1.
— — Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht in den unteren und mittleren Klassen der preufsischen Gymnasien nach Einführung der neuen Lehrpläne. = HZ. 23, 171. — 1.
— — Naturwissenschaftliche Vorschläge. = PW. 1, 167, 176, 207. — 3.
Unterricht im Freien. — 32.
Urbanitzky, A. v., Physik. Eine gemeinverständliche Darstellung der physikalischen Erscheinungen und ihrer Beziehungen zum praktischen Leben. Wien, Hartleben. - 18.
— — Die Elektrizität. Eine kurze und verständliche Darstellung der Grundgesetze, sowie der Anwendungen der Elektrizität. 4. Aufl. Wien, Hartleben. — 18.
Vaubel, W., Aufbewahrung von Natrium. = PZ. VI 36 (aus Z. f. angew. Chemie). — 50.

Schram, Prof. J., und Schüssler, Dr. R., Vorschule der Mathematik für österreichische Untergymnasien. Wien. Hölder. — 3. 20. 22. 24.
Schubert, Prof. H., Aufgaben a. d. Arithmetik und Algebra. Potsdam, Stein (Auszug). — 22.
Schülke, A., Trigonometrie in Untersekunda. = Hoffm. Ztschr. 24, 1. — 14.
Schumann, Prof. Dr. Ad., Die Mathematik a. d. humanistischen Gymnasien u. d. neuen Lehrpläne und Lehraufgaben. = ZG. 46, 630. — 5.
Schur, Prof. F., Die Parallelenfrage im Lichte der modernen Geometrie. = PA. 34. 545. — 11.
Seipp, Dr. H., Lehrbuch der räumlichen Elementar-Geometrie (System Kleyer). Stuttgart, Maier. — 25.
Sendler, Seminarlehr. R., Rechenaufgaben aus dem Gebiet der Reichsgesetze. Breslau. Handel. 2. Aufl. — 19.
Sievers, Obl. J., Aufgaben stellen und Aufgaben lösen. = Hoffm. Ztschr. 23. 577. — 9.
— — Besprechung NJ. 91. Abt. 2, 627. — 9.
Simon, Prof. Dr. M. (Strafsburg), Leitfaden der analytischen Geometrie. Berlin. Weidmann. — 31.
Skutsch, R., Über harmonische Strahlen. = Hoppes Archiv XI. 206. (Seiten und Diagonalen eines Parallelogramms.)
Spieker, Prof. Th., Lehrbuch der ebenen Geometrie. Potsdam, Stein. A. Vollständige Ausgabe. 20. Auflage. B. Ausgabe für Mittelklassen. 3. Auflage. C. Kurze Anleitung zum Lösen der Aufgaben. — 25.
Sterner, Kreisschulinspektor M., Prinzipielle Darstellung des Rechenunterrichts auf historischer Grundlage. T. 1. Geschichte der Rechenkunst. München, Oldenbourg 91. (Besprechung s. Günther Gm. X, 207, Rebhuhn Pädag. Ztg. 92 No. 6.)
Sturm, Prof. R., Bemerkungen zum Studium der Mathematiker in einer Besprechung von E. Zöller. Die Universität und die technische Hochschule. = PA. 34. 626. (Empfiehlt zeitweises Studium auf technischer Hochschule.)
Switalski, Obl. M., 50 stereometrische Aufgaben aus der Optik. = Pg. 3. Gym. Braunsberg. (Recht brauchbar.)
Sydney. Waste of time. = JE. 91. p. 636. (Gegner von Euklid.)
Szontagh, Prof. G., Über die Notwendigkeit einer mathematisch-physikalischen Aufgabensammlung. = ZR. 17, 392. — 11.
Thaer, Dir. Dr. A., Kennzeichen der Entartung einer Fläche zweiter Ordnung. = Pg. 262. Rsch. Halle. (Anwendung der Determinantentheorie auf Koordinatengeometrie des Raumes.)
Thieme, Dr. H., Die stereometrischen Konstruktions-Aufgaben. = Hoffm. Ztschr. 23, 561. — 18.
— — Ein neues Ziel für den mathematischen Unterricht. = PW. I, 44. — 2. 18.
Tramm, Prof. Dr. A., Ein Fundamentalfall der Dreiecksberechnung. = Pg. 128 Gym. Anklam. — 15.
Wagner, Reall., Anleitung zum Lösen von Aufgaben mittels geometrischer Örter. Heidelberg, vorm. Weiss Sort. (Ackermanns Bibliographie.)
Walter, Dir. Dr. Th., Neue Beiträge zur Methodik eingekleideter algebraischer Aufgaben. = LL. 32, 89. — 11.
Wehner, Obl. H., Leitfaden für den stereometrischen Unterricht an Realschulen. Leipzig. Teubner. — 29.
Weifsenborn, Prof. Dr., Zur Geschichte der Einführung der jetzigen Ziffern in Europa. Berlin, Mayer & Müller. (Ackermanns Bibliographie.)
Wenzel, Logische Operationen in der Mathematik und beim mathematischen Unterricht. Klagenfurt, Kleinmayr. (Ackermanns Bibliographie.)
Westrick, Obl. F. A., Fünfstellige Logarithmen f. d. Schulgebrauch. Münster, Aschendorff. — 22.
Wiedemann, Prof. Dr. E., Zum Unterricht in der Physik auf den Gymnasien. BbG. 27, 339. — 2.
Willig, Dr. H., Einfache Konstruktion der rationalen Kurven dritter Ordnung. Pg. 639 Gym. Mainz. (Übertragung der Mac-Laurinschen Erzeugungsweise der Kegelschnitte.)

Willmann, Prof. Dr. O., Der goldene Schnitt als ein Thema des mathematischen Unterrichts. = LL. 33. 25. — 14.
Wimmenauer, Obl. Dr. Th., Die Elemente der Mathematik für Gymnasien nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. Breslau, Hirt. T. 1. Arithmetik. 2. Aufl. — 8. 21.
Wittek, Prof. H. (Baden), Über einige Vereinfachungen im algebraischen Unterricht i. d. oberen Klassen der Mittelschule. = Msch. 5, 300. (Formeln und kurze treffende Erläuterungen.)
Wrobel, E., Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra. Rostock, Werther. T. 1. Die 7 arithmetischen Operationen, Proportionen, Gleichungen ersten Grades. Anhang: Quadratische Gleichungen mit einer Unbekannten. 2. Aufl. T. 2. Die quadratischen Gleichungen, Reihen, Zinseszinsrechnung, Kettenbrüche, diophantische Gleichungen, Kombinationslehre. Wahrscheinlichkeitsrechnung. binomischer und polynomischer Lehrsatz. Anhang: Kubische und biquadratische Gleichungen, Moivresche Lehrsatz, Unendliche Reihen, Maxima, Minima. Resultate (nur für Lehrer). — 22.
Zahler. Geometrisches Linearzeichnen. München, Oldenbourg. — 26.
Zimmermann. Geh. Baurat Dr. H., Rechentafel nebst Sammlung häufig gebrauchter Zahlenwerte. Berlin. Ernst & Sohn. — 23.
Zimmermann, Obl. R., Analytische Geometrie der Ebene in leichteren Aufgaben dargestellt. = Pg. 77 Gym. Fürstenwalde. — 31.

XIII. Naturwissenschaft.

Adami. F. = PZ. 6. 69. — 24.
Aderhold, Dr., Über Wesen, Wert und Verwendung der Biologie im botanischen Unterricht. = Päd. Warte 1. No. 11. — 34.
Arche. Dr. A., Praktische Chemie. Leitfaden für jüngere Studierende. Anleitung zum Gebrauche der einfachen chemischen Geräte und Reagentien in ihrer Anwendung zur Untersuchung der Körper auf trocknem und nassem Wege. Triest, Dase 1893. (Dem Ber. schon im Novbr. 1892 zugegangen.) — 51.
Arendt, Prof Dr. R., Technik der Experimentalchemie. Anleitung zur Ausführung chemischer Experimente für Lehrer und Studierende, sowie zum Selbstunterricht. 2. Aufl. Mit 780 Abbild. und 1 Tafel. Hamburg, Voss. — 50.
— — Grundzüge der Chemie. 4. Aufl. Mit 183 Abbild. Ebd. — 47
— — Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. 4. Aufl. Mit 85 Abbild. Ebd. — 47.
Ausflüge, naturwissenschaftliche. — 32.
Baenitz, Dr. C., Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. Nach methodischen Grundsätzen bearb. Ausgabe A. Nach dem Linnéschen Systeme. Mit 819 Abbild. 6 Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 35.
Bail. Oberl. Prof. Dr., Neuer meth. Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie einschliefslich der Grundbegriffe der Tiergeographie und Unterweisungen über die Gesundheitspflege im engen Anschlusse an die Lehrpläne der höheren Schulen Preufsens von 1891. Mit zahlreichen Holzschn. Leipzig, Reisland. — 40.
Baumhauer. Oberl. Dr., Leitfaden der Chemie, insbesondere zum Gebrauch an landwirtschaftlichen Lehranstalten. I. Teil. Anorganische Chemie. 2. Aufl. (die 1. erschien 1884). Mit 32 Abbild. Freiburg, Herder. — 49.
Bertram, A., Physikalisches Praktikum. Berlin, Nicolai. — 17.
Biedermann, s. Jahrbuch, techn.-chem.
Bischoff. Gymnl. W., Über den botanischen Anfangsunterricht. = Pg. Gymn. Rudolstadt. — 29.
Blochmann, Reinh. und Rud., Vorlesungsversuch zum Nachweise der Dissociation des Salmiaks. = PZ. V, 255 (aus Ber. d. D. Chem. Ges.). — 50.
Blum, Oberl. J. und Jännicke, Dr. W., Botanischer Führer durch die städtischen Anlagen in Frankfurt a. M. Frankfurt a. M., Mahlau & Waldschmidt.
Bode, P., Über das Newtonsche exper. crucis. = PZ. 5, 296. — 20.

Bölsche, W., Entwicklungsgeschichte der Natur. Im „Hausschatz des Wissens". Berlin. Paulis Nachf. 1. Heft. — 47.
Börner, H., Lehrbuch der Physik. Berlin, Weidmann. — 10. 14.
Bommeli, R., Die Pflanzenwelt. Das Wissenswerteste aus dem Gebiete der allgemeinen und speziellen Botanik. In gemeinverständlichen Abhandlungen und nach dem neuesten Standpunkte der Naturwissenschaften für das Volk bearbeitet. Stuttgart. Dietz 1. u. 2. Heft.
— — Die Tierwelt. Eine illustrierte Naturgeschichte der jetzt lebenden Tiere usw. Ebd. 1. u. 2. Heft. — 42.
Braun, Prof. Dr. M., Auf welche Weise infiziert sich der Mensch mit Parasiten. Hamburg, A.-G. — 41.
Braun, F., Über elektrische Kraftübertragung, insbesondere über Drehstrom. Tübingen, Laupp (hat Ber. nicht vorgelegen).
— — Ein Drehstrommotor für Vorlesungszwecke. = PZ. 5, 186. — 21. 22.
Brehms Tierleben. Allgemeine Kunde des Tierreichs. Dritte, gänzlich neubearb. Aufl. Von Prof. Dr. Pechuel-Loesche. Leipzig, Bibl. Institut. 6. Bd. Die Vögel. 3. Bd Unter Mitwirkung von Dr. W. Haacke neu bearb. von Prof. Dr. P.-L. 7. Bd. Die Kriechtiere und Lurche. Neu bearb. von den Prof. DDr. O. Böttger und P.-L. 8 Bd. Die Fische. Unter Mitwirkung von Dr. W. Haacke. neu bearb. von Prof. Dr. P.-L. Jeder Band mit farb. Tafeln und Abbild. — 42.
— — Wohlfeile Volks- und Schulausgabe. Zweite. gänzlich umgearbeitete Auflage von Dr. R. Schmidtlein. Lieferung 1 bis 5. — 42.
Breslich, W., Die Hygiene als Teil des naturwissenschaftlichen Unterrichts. = Pg. 98. Luisenst. Rgym. Berlin, Gaertner. — 6. 46.
Busch, J., Vorbereitender physikalischer Lehrgang. 1. Teil. = Pg. 450. Mühlheim. (Bietet keine neuen Gesichtspunkte.)
Cramerius, J., Bestimmung des Trägheitsmomentes durch Pendelschwingungen. = PZ. 5, 286. — 19.
Daiber, Prof. J., Flora von Württemberg und Hohenzollern. 5. Aufl. Stuttgart, Bonz.
Dauber, Prof. Dr., Flora der Umgegend von Helmstedt. = Pg. Gymn. Helmstedt. No. 692.
Droescher, Dr. W., Beiträge zur Biologie des Schweriner Sees. = Pg. Realgymn. Schwerin. No. 657. — 41.
Ducrue, Behandlung und Umfang des physikalischen Lehrprogramms an den bayerischen humanistischen Gymnasien. (Vortrag auf der 17. Gen.-Vers. d. Bayer. Gynasiallehrervereins.) Augsburg. — 8. 11.
Ebeling, Oberl. Dr., Leitfaden der Chemie für Realschulen. Mit 225 Abbild. Berlin, Weidmann. — 46. 49.
Ebenhoech, Oberstabsarzt Dr. P., Der Mensch oder wie es in unserem Körper aussieht und wie seine Organe arbeiten. Mit zerlegb. Abbild. 4. Aufl. Efslingen. Schreiber. — 41.
Egli, J. J., Grundlinien der mathematisch-physischen Geographie. St. Gallen. Huber & Cie. — 24.
Elster, J., und Geitel, H. = PZ. 6, 33. — 23.
Erb, Realgymnl. Dr., Der Schulgarten des Realgymnasiums und der Realschule zu Giefsen. Bemerkungen über den naturbeschreib. Unterricht an Realgymnasien und Realschulen im allgemeinen. Mit einem Plan. = Pg. Rgymn. Giefsen. No. 637. — 25. 26. 33.
Erhardt, O., Physikalische Wandtafeln. Karlsruhe, Gutsch. — 16.
Esser, Dr. P., Das Pflanzenmaterial für den botanischen Unterricht. Seine Anzucht und die an demselben anzustellenden Beobachtungen in biologischer. anatomischer und physiologischer Hinsicht. Köln, Bachem. — Hiervon ist der 1. Teil erschienan im Pg. Rgymn. Köln. No. 473. — 32. 33.
— — Die Bekämpfung parasitischer Pflanzenkrankheiten. Hamburg, A.-G. — 41.
Exkursionen s. Ausflüge.
Farwick, Realgymnl. B., Nützliche Vogelarten nebst ihren Eiern, deren Schutz behördlich angeordnet ist. 7 Farbendrucktafeln mit erläuterndem Text. Herausgegeben von H. Buscher in Viersen. Düsseldorf, Wolfrum. — 43.

Feist, Dr. A., Verzeichnis der naturgeschichtlichen Sammlung des Herzogl. Realgymn. zu Braunschweig. I. Teil: Die höheren Tiere. Nebst einem Vorwort von Prof. Dr. Steinacker. = Pg. Rgymn. Braunschweig. No. 688. — 42.

Ferienkursus, der zweite naturwissenschaftliche — zu Berlin vom 20.—30. April 1892. = PW. 1, 295, 30, 312. — 7.

Fischer, Dr. F., und Krause, Dr. H., Leitfaden der Chemie und Mineralogie. 3. Aufl. 1891. Hannover, Hahn. — 46.

Fischer, P., Der Projektionsapparat; seine praktische Einrichtung, Handhabung und Verwertung für den Unterricht. = Pg. 46. Rgym. Culm. — 6.

Flöckher, A., Die naturwissenschaftlichen Ferienkurse in Berlin und Jena. = Pg. 324. Rgym. Hildesheim. (Verf. erzählt in überflüssiger Breite, was er bei den genannten Kursen gehört und gesehen hat.)

Förster, W., Der Universitätsunterricht und die Astronomie. Rektoratsrede, Berlin. — 23.

Förster, Oberl. Dr., Geologischer Führer für die Umgebung von Mülhausen i. E. Mit 1 geolog. Karte und 9 Taf. in Lichtdruck. = Pg. Gymn. Mülhausen i. E. No. 309. — 47.

Franceschini, R., Die Biologie als selbständige Wissenschaft. Hamburg, A.-G. (Geistvolle Untersuchung über den Begriff der Biologie; nicht für die Schule.)

Frick, O., Bemerkungen über das Wesen des Naturgefühls und seine Pflege im Unterricht. = LL. 29. — 4.

Fuchs, O., Zusammensetzung von Drehungen. = PZ. 5, 239. — 18. 19.

Gander, P. Martin, Somatologie oder Lehre vom menschlichen Körper. Ein Leitfaden zum Unterrichte an höheren Lehranstalten. Münster, Aschendorff (Kommissionsverlag). — 41.

Geitel, H. und Elster, J. = PZ. 6, 33. — 23.

Gerland, E., Geschichte der Physik. Leipzig, J. J. Weber. — 17. 18.

Gerstendörfer, Gymn.-Dir. Dr. J., Etiketten für Mineralien und Gesteine. Wien, Pichler.

Giefseler, E. = WA. 46, 333. — 19.

Glöser, M., Zur Frage der selbständigen Stellung der Mathematik als Unterrichtsgegenstand an höheren Schulen. = ZR. 17. 397. — 12.

Götte, Prof. Dr. A., Über den zoologischen Unterricht in den deutschen Schulen. Beilage zur Münchener Allgem. Zeitung vom 6., 8. und 10. Dezember 1890. = PA. 34, S. 193. — 39.

Götz, H., Lehrbuch der Physik zum Gebrauche an Realschulen und verwandten Lehranstalten. München, Franz. — 15.

Goldbach, C., Katalog von Mineralien, künstlichen Krystallen usw. Heidelberg. — 28.

Grabers Leitfaden der Zoologie für die oberen Klassen der Mittelschulen. 2. Aufl., bearbeitet von Prof. Dr. Graber, nach dessen Tode besorgt von J. Mick. Mit 381 Abbild. in Schwarzdruck, 102 farb. Abbild. und 5 Farbendrucktafeln. Prag, Leipzig, Wien, Tempsky. — 39.

Graetz, L., Die Elektrizität und ihre Anwendungen. 4. Aufl. Stuttgart, Engelhorn. — 17.

Gretschel, H. und Genossen, Jahrbuch der Erfindungen. 28. Jahrg. Leipzig, Quandt & Händel. — 17.

Grimsehl, E. = PZ. 5, 198 u. 199. — 22.

Grosse, Das Ineinandergreifen des Physik- und Mathematikunterrichts in Sekunda. = LL. 30. — 12.

Gumprecht, Dr. O., Zur Tendenz des naturgeschichtlichen Unterrichts. = PW. 16. I. — 27.

Haas, Bericht über die neuen Württembergischen Lehrpläne. = KW. 38, 495. — 3.

Haas, K. = PZ. 5, 237. — 24.

Hammerl, H. = PZ. 6, 68. — 19.

Hartenstein, E., Unterricht im Freien zum Zwecke der Einführung in die Geognosie und die Geologie und der Erkenntnis des Aufbaues der Landschaft. = LL. 30, 19—46. — 47.

Hartl, H. = PZ. 5, 282. — 19.

Hartl, H. = PZ. 6. 74. — 19.
Haushofer, Prof. K., Leitfaden der Mineralbestimmung. Braunschweig, Vieweg. (Für die Schule zu speziell und eingehend.)
Heermann. Wie mufs sich den neuen preufsischen Lehrplänen zufolge das Lehrverfahren beim Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften an den Gymnasien gestalten? = HZ. 23, 401. — 2. 41.
Hefte im naturbeschr. Unterricht. — 31.
Helm, G., Zur Behandlung der Reflexion an Kugelflächen. = PZ. 5. 131. — 20.
Henke, R., Lage und Eigenschaften der Hauptpunkte einer Linse. = PZ. 6. 27. — 20.
Herbarium. — 31.
Herbeischaffung der Pflanzen. — 32.
Hergt, O. = PZ. 6, 82. — 23.
Hermes, O., Elementarphysik unter Zugrundelegung des Grundrisses der Experimentalphysik von E. Jochmann und O. Hermes. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 14.
Heufsi, J., Leitfaden der Physik. 13. Aufl., bearbeitet von H. Weinert. Braunschweig, Salle.
Hinterwaldner, Prof., Gegenseitiger Austausch von Naturobjekten zwischen den einzelnen Anstalten. = Msch. V. 310. — 29.
Hintzmann, Flora der Blütenpflanzen der Magdeburger Gegend. Zum Gebrauch in Schulen und zur Selbstbestimmung. Magdeburg, Niemann.
Höfler, A., Über die Ableitungen für die Anziehung von Kugeln auf innere und äufsere Punkte. = PZ. 5. 123. — 19.
— — = PZ. 5. 1. — 24.
Holtze, A. = Päd. Warte 1. 329. — 24.
— — Zerstreute Bemerkungen zur Optik und Wärmelehre. = Päd. Warte 1. 549 (enthält nichts Neues).
Holzmüller, Die Schwungradtheorie; ein Kapitel für den phys. Unterricht in Realgymnasien und Realschulen mit besonderer Berücksichtigung der phys. Lehrbücher. = HZ. 23, 481. (Ist nach seinem Inhalt mehr für technische Lehranstalten als für höhere Schulen geeignet.)
Hovestadt, H., Lehrbuch der absoluten Mafse und Dimensionen der physikalischen Gröfsen. (System Kleyer.) Stuttgart, Maier. (Geht über die Grenzen des Schulunterrichts hinaus, enthält aber einzelne verwendbare Aufgaben.)
Humboldt, A. von, Ansichten der Natur, Hg. v. Bölsche. Leipzig, Reclam. — 18.
Jahrbuch der Chemie, Bericht über die wichtigsten Fortschritte der reinen und angewandten Chemie. Herausgegeben von R. Meyer in Braunschweig. I. Frankfurt a. M., Bechhold.
— — der Erfindungen. 28. Jahrg. Leipzig. Quandt & Händel. — 17.
— — der Naturwissenschaften. 1891/92. Freiburg, Herder (hat dem Ber. nicht vorgelegen). — 17.
— — technisch-chemisches 1890—91. Herausgegeben von D. R. Biedermann. XIII. Jahrg. Berlin. Heymann.
Januschke, H., Zur Übereinstimmung der phys. Arbeitsgesetze. = ZR. 17. 519. — 18.
Jung, Mittelschull. H., Koch, Prof. Dr. von. Quentell, Realschuldir. Dr., Neue Wandtafeln für den Unterricht in der Naturgeschichte (Zoologie und Botanik). 2 Lieferungen zu je 10 Tafeln. Darmstadt, Frommann & Morian. — 36. 42.
Kahle, C., Die für die Schule bearbeiteten Pilzwerke. = Päd. Studien XII. 3. Heft. — 36.
Kappel, Dr., Zwei chemische Schulexperimente. = BbR. IX. 5. Heft. — 50.
Kirchner, ord. Lehrer F., Arbeitsteilung, Anpassung und Kampf ums Dasein im Pflanzenleben. = Pg. Rgymn. Crefeld. No. 475. — 34.
Klimpert, R., Lehrbuch der Bewegung flüssiger Körper (Hydrodynamik). 1. Bd. nach System Kleyer bearbeitet. Stuttgart, Maier.
Koepert, Dr. O., Natürliches Pflanzensystem. Für den Unterricht zusammengestellt. Altenburg. Geibel. — 31.

Kohlrausch, F., Leitfaden der praktischen Physik mit einem Anhange: Das absolute Mafssystem. 7. Aufl. Leipzig, Teubner. — 16. 17.
Kolbe, B., Einführung in die Elektrizitätslehre. Berlin, Springer. — 18. 21.
— — = PZ. 6, 31. — 19.
Koppe, M., Die Anordnung der Elektrizität auf Leitern. = PZ. 6, 77. — 21.
Koppe, K., Anfangsgründe der Physik mit Einschlufs der Chemie und mathematischen Geographie. 18. Aufl. Von H. Koppe. Essen, Bädeker. — 15. 24.
Kraepelin, Prof. Dr. K., Die Brutpflege der Tiere. Hamburg. A.-G. — 41.
Krebs, G., Leitfaden der Experimentalphysik für Gymnasien. Mit einem Anhang: Mathematische Geographie und Grundlehren der Chemie. 3. Aufl. Wiesbaden. Bergmann. — 16.
— — Lehrbuch der Physik für Realschulen und höhere Bürgerschulen, Gewerbeschulen und Seminarien. 7. Aufl. Ebd. — 16.
Krumme, Aufgaben aus der Physik zum Gebrauche beim Unterricht in der analytischen Geometrie. = PA. 34, 610. — 12.
— — Über die Berücksichtigung und Behandlung des Potentials beim Unterricht in der Lehre von der Reibungselektrizität. = PA. 34, 257. — 21.
Krystallnetze s. W.
Kurz, A., Das Hebelgesetz. = BbR. 11, 215.
— — Probleme der elastischen Biegung. = BbR. 12, 107.
— — Beiträge zur geometrischen Optik. = PZ. 5, 242.
— — Über Luftelektrizität = BbR. 12, 67. (Eine Darlegung der Ansichten von Sohnke.)
Lahm, Gymnl. Dr. W., Der naturgeschichtliche Unterricht. = Pg. Gymn. Laubach. No. 627. — 25. 32.
Lauenstein, R., Leitfaden der Mechanik. Elementares Lehrbuch für technische Mittelschulen. (Kann gelegentlich auch an solchen Realschulen Verwendung finden, an denen dem Unterricht in Mechanik ein breiterer Raum zugewiesen wird.) Stuttgart, Cotta.
Leconte, F., Experimente über die Flamme. = PZ. V, 307 (aus La Nature). — 50.
Leuckart und Nitzsche, Zoologische Wandtafeln. Kassel, Fischer. — 42.
Levin, Oberl. Dr., Methodischer Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Chemie unter Berücksichtigung der Mineralogie. Braunschweig, Salle. — 45. 48.
Lomberg, Aug., Die Schulen in grofsen Städten und die zoologischen Gärten. = NB. III, 374—381. (Die zool. Gärten müssen vor allem den Schulzwecken dienstbar gemacht werden; freier Eintritt für Volksschüler.)
Lüpke, R., Das Aluminium. = PZ. V, 269. — 50.
— — Die Accumulatoren im Unterricht. = PZ. 6, 11. — 22.
Lutz, K. G., Neue Wandtafeln zum Unterricht in der Naturgeschichte für Volks-, Mittel- und Bürgerschulen, Real- und Lateinschulen, höhere Töchterschulen usw. 30 Tafeln in feinstem Farbendruck. Dazu ein für den Unterricht bearbeiteter ausführlicher Text: „Präparationen z. Unt. i. d. Naturg.". Stuttgart, Lutz. — 43.
Mach, E. = PZ. 5, 138. — 20
— — Über eine elementare Darstellung der Frauenhoferschen Beugungserscheinungen, insbesondere der Gitterspektren. = PZ. 5, 225. — 20.
Maennel, Dr., Die Lebensgemeinschaft im naturwissenschaftlichen Schulunterricht. = Päd. Warte No. 19—20. — 27.
Marschall, G. N., Über leibliche und geistige Gesundheitspflege in den Schulen. = ZlS. 3, 48. — 6.
Mehner, Oberl. Dr., Die geologischen Verhältnisse der Umgebung von Freiberg im Anschlufs an den Unterricht in der allgemeinen Geologie. 2. Teil. = Pg. Rgymn. Freiberg. No. 552. — 46.
Meifsner, Einleitung in den Galvanismus nach induktiver Methode. = Pg. 24. Rpgym. Pillau, Königsberg. — 21. 22. 23.
Merkelbach, W. = PZ. 5, 232. — 20.
Meutzner, Prof. Dr., Apparat zur Veranschaulichung der Atmung. = PZ. V, 305. — 41.
— — Ein Versuch über die Zerlegung des Wassers. = PZ. VI, 32. — 50.

Meyer, Prof. H. v., Die tierische Eigenwärme und deren Erhaltung. Hamburg. A.-G. 1891. = 41.
Meyer, M. W., Die Urania zu Berlin. Sammlung populärer Schriften. hg. von der Urania zu Berlin. No. 5. Berlin, H. Paetel.
Meyer, Dr. M. W., Die Geschichte der Urwelt. 4. Aufl. Ebd. — 47.
— — und Schwahn, Dr. P., Das Antlitz der Erde. 2. Aufl. Sammlung pop. Schriften, herausgegeben von der Ges. Urania zu Berlin. Ebd. — 47.
Meyer, R., s. Jahrb. der Chemie.
Michalis, Ad. Alf., Die bekanntesten deutschen Giftpflanzen nach ihren botanischen und medizinischen Eigenschaften. Erlangen. Junge (Enthält von 16 Giftpflanzen (etliche wichtige fehlen) die in der Farbe nicht immer ganz gelungenen Abbild., sowie Beschr. in botan. und medizin. Hinsicht.)
Ministeralverordnung, österreichische. für den Unterricht am Untergymnasium. = PZ. 5, 317. — 7.
Mitteregger, Prof. Dr., Anfangsgründe der Chemie für die vierte Klasse der Realschulen (österr.). 2. Aufl. Mit 21 Holzschn. Wien. Hölder. — 47.
Müller, F. C. G, Über einige Lebensfragen des Experimentalunterrichts. = PZ. 6, 1. — 6.
— — Weitere Pendelversuche. = PZ. 5, 133. — 19.
Müller, H. C., Korrespondenz über Schülerversuche. = PZ. 5, 109. — 13.
Müller-Erzbach, W., Physikalische Aufgaben für den mathematischen Unterricht. Berlin, Springer. — 12.
Müller und Pilling, Deutsche Schulflora zum Gebrauch für die Schule und zum Selbstunterricht. II. Teil. 64 Tafeln. Gera. Hofmann. — 30. 36.
Newcomb-Engelmann-Vogel, Populäre Astronomie. 2. Aufl. Leipzig. Engelmann. — 17.
Nickel. Dr. E., Über die Farbenreaktionen der porösen Thonwaren. = HZ. 23. 154 (aus Chem.-Ztg.). — 50.
Niemöller, F. = PZ. 5, 139. — 20.
— — Zum Nachweis der Gesetze des Leitungswiderstandes von Flüssigkeiten. = PZ. 6, 83. — 23.
Niepel, G., Wandbilder des niederen Tierreichs. Erste Abteilung. 7 Tafeln. Breslau, Morgenstern. — 43.
Noack, K., Leitfaden für physikalische Schülerübungen. Berlin. Springer. — 13.
— — Einführung in die Lehre vom Trägheitsmoment. = PZ. 5, 195. — 19.
— — = PZ. 5, 193. — 19. 22. 23.
— — Über die experimentellen Grundlagen des Ohmschen und Kirchhoffschen Gesetzes. = PZ. 6. 57. — 21.
Oberbeck, A., Über die Definition des absoluten Mafses und die Verwendung desselben im physikalischen Unterricht. = PZ. 5. 247. — 18.
— — = PZ. 6, 85. — 19.
— — = PZ. 5, 284. — 22.
Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften: No. 31—33, Lamberts Photometrie; 36, Neumann, Fr., Induzierte Ströme; 37, Carnot, Bewegende Kraft des Feuers. Leipzig, Engelmann. — 18.
Pädagogische Warte. Wochenschrift für die Erzeugnisse der Wissenschaft. Kunst und Industrie auf dem Gesamtgebiete der Pädagogik. Hrsg. von E. Piltz in Jena. Leipzig, Schneider. (Nur einzelne Nummern haben dem Ber. vorgelegen.)
Paeprer, Gymnasiall., Über den naturwissenschaftlichen Unterricht am Gymnasium. = Pg. Gymn. Seehausen i. d. A. No. 251. (Nur Botanik und Zoologie.) — 25. 26. 32.
Peter. Prof. Dr., Wandtafeln zur Systematik. Morphologie und Biologie der Pflanzen für Universitäten und Schulen. Cassel, Fischer. 1. Lief. 2 Tafeln. — 36.
Peters. Prof. K., Mineralogie. 3. Aufl., durchgesehen von Prof. Bücking. Naturw. Elementarb. 9. Strafsburg. Trübner. — 46.
Petzold, Gymnl. Dr., Materialien für den Unterricht in der Anatomie und Physiologie der Pflanzen. = Pg. Gymn. Zerbst. No. 681. — 35.
Petzold, W., Leitfaden für den Unterricht in der astronomischen Geographie. 2 Aufl. Bielefeld. Velhagen & Klasing. — 24.

Petzold, W., Aufgaben und Fragen aus dem Gebiete der astronomischen Geographie. = PA. 34, 578. — 24.
Pfisner, J., Winke zur Erläuterung des naturkundlichen Unterrichts. = BbG. 27, 465—480 und 601—611. — 27. 32. 37.
— — Zur Abwehr. = BbG. 27, 656—659. — 38.
Pflanzenheft. Verlag von Hofmann. Gera. — 30.
Pick, A. J., Die elementaren Grundlagen der mathematischen Geographie. 2. Aufl. Wien, Manz. — 24.
Pietzker, F., Die neuen Lehrpläne für die preufsischen höheren Schulen. = RhS. 4, 1. — 1.
Pilling, Gymn-Prof. Dr. F. O., Lehrgang des botanischen Unterrichts. II. Teil. Unter methodischer Verwendung der 64 Pflanzenbilder des II. Teils der „Deutschen Schulflora" bearb. Mit 16 in den Text gedr. Abbild. Gera, Hofmann. — 30.
Pischek, A., Zur Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts am Untergymnasium. = ZöG. 43, 562—568. — 27. 39.
Plafsmann, J., Der Planet Jupiter. Darstellung der wichtigsten Beobachtungsergebnisse und Erklärungsversuche. Köln, Bachem.
Pohl. J., Elemente der landwirtschaftlichen Pflanzenphysiologie. Mit 21 Abbild. Wien. Pichler. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Poske. F., Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht. 5, Heft 3—6; 6, Heft 1—2. — 16.
— — Die propädeutische Physik im Lehrplan des Gymnasiums. = PZ. 5, 169. — 8.
— — Karl Heinrich Schellbach † = PZ. 5, 301.
Quincke, G. = PZ. 5, 113. — 20.
— — = WA. 48, 25. — 23.
Recknagel, G., Lehrbuch der Physik zur ersten Einführung in das Studium derselben. Erstes Bändchen. Bamberg, Buchner. — 15.
Reichel, O., Über die Bestätigung der Gesetze des freien Falles bei Anwendung kleinerer Fallhöhen. = PZ. 5. 229. — 18.
Reichenau, W. v., Bilder aus dem Naturleben. Nach eigenen Erfahrungen als Jäger und Sammler geschildert. Leipzig, Günther. (Feine, geistvolle Naturbetrachtung, für Schülerbibliotheken sehr geeignet.)
Reichenbach, H., Ziele und Wege des naturwissenschaftlichen Unterrichts. = Pg. 407. Rsch. Frankfurt a. M. — 4. 9. 25. 27. 37.
Reis, P., Elemente der Physik, Meteorologie und mathematischen Geographie. 5. Aufl. Leipzig, Quandt & Händel. — 16.
Rellig. Th., Apparat zum Nachweise der Verschiedenheit der elektrischen Dichte an verschiedenen gekrümmten Stellen desselben Konduktors. = PZ. 6, 82. — 22.
Repetitorium, kurzes, der Physik zum Gebrauche für Mediziner, Pharmazeuten, Lehramtskandidaten, Techniker usw. Wien. Breitenstein. (Das Buch enthält nur die Thatsachen und Formeln; seine Anwendung an Schulen ist nicht ausgeschlossen.)
— — (kurzes) der Botanik. Zum Gebrauche für Mediziner, Pharmazeuten, Lehramtskandidaten, Agronomen usw. Wien, Breitenstein. (Nicht für die Schule.)
Roemer, Dr., Senator a. D., Der 1000jährige Rosenstock am Dome zu Hildesheim in seiner botanischen Bedeutung und in seiner Beziehung zur Sage. Hildesheim. Gerstenberg. (Der Rostenstock wird 1664 zuerst erwähnt.)
Roscoe, H. E., Chemie. Deutsche Ausgabe von Prof. Rose. Naturw. Elementarbuch 1. 5. Aufl. Strafsburg, Trübner. — 48.
Rosenfeld, Prof. M., Leifaden für den ersten Unterricht in der anorganischen Chemie, auf rein experimenteller Grundlage bearb. 2. Ausg. Freiburg, Herder. — 47.
— — Darstellung von Natriumamalgam. = PZ. V, 142. — 50.
— — Sublimation von Schwefel als Vorlesungsversuch. = PZ. V, 142. — 50.
— — Darstellung von Schwefeldioxyd. = PZ. V. 204. — 50.
— — Darstellung von Natriumsulfid. = PZ. VI, 37. — 50.

Rofsmäfsler, E. A. und Hermes, Dir. O., Das Süfswasser-Aquarium. Eine Anleitung zur Herstellung und Pflege desselben. Mit 1 Titelbild und 69 Abbild. 5. Aufl. Leipzig, Mendelssohn. — 34. 42.
Rüdorff, Dr. Fr., Grundrifs der Mineralogie für den Unt. an höheren Lehranstalten. 6. Aufl. Berlin, H. W. Müller. — 46.
Rühl, Fr., Die paläoarktischen Grofsschmetterlinge und ihre Naturgeschichte. Leipzig. E. Heyne. 1. u. 2. Lief. In ca. 75 Lief. vollst. (nicht für die Schule; dem Inhalt stehen wissenschaftl. Bedenken gegenüber, die voraussichtlich von der Kritik noch — an anderem Orte — näher beleuchtet werden.)
Salcher, P. = PZ. 5. 129. — 24.
— — = PZ. 5, 200. — 20.
Salomon, H., Die Grundlehren der mathematischen Geographie für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. = Pg. 693 Gym. Holzminden. — 23.
Salzmann, W. = PZ. 5, 202. — 22.
— — = PZ. 5, 305. — 23.
Sattler, A., Leitfaden der Physik und Chemie mit Berücksichtigung der Mineralogie. 10. Aufl. Braunschweig, Vieweg & Sohn.
Schade, Lehrer H., Schulflora von Nord- und Mitteldeutschland. Die Gefäfspflanzen. Flensburg, Westphalen. — 36
Schellenberg, Prof., Komprimierte Gase und ihre Verwendung im chemischphysikalischen Unterricht. = SwS. IX, 169. — 50.
Schleichert, Dr. F., Pflanzenphysiologische Schulversuche. = Päd. Warte 1, No. 23 (hat dem Ber. nicht vorgelegen).
— — Über pflanzenbiologische Schulsammlungen. = Päd. Warte 1, 425 bis 432. — 32.
— - Welche Pflanzen sind im Schulgarten und im Zimmer zur Anstellung physiol. und biolog. Beobachtungen und einfacher mikroskop. Untersuchungen zu kultivieren? = Päd. Warte 1, No. 2 (hat dem Ber. nicht vorgelegen).
Schlitzberger, S., Unsere verbreiteten Giftpflanzen. 8 Wandtafeln. — Unsere Kulturgewächse mit ihren Freunden und Feinden in ihrer Lebensgemeinschaft dargestellt. 8 Wandtafeln. — Die der Landwirtschaft nützlichen und schädlichen Tiere in ihrer Thätigkeit dargestellt. 4 Tafeln. Cassel. Fischer. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Schmidt, W. B., Bemerkungen zur neuen sächsischen Lehrordnung für den naturwissenschaftlichen Unterricht in den unteren und mittleren Klassen des Gymnasiums. = NJ. II. 337—345; — 27. 29.
Schmitz, A., Die Resultante paralleler Kräfte. = BbR. 11, 213. (Berechnung der Resultante.)
Schnarrenberger, Prof. W., Die Pfahlbauten des Bodensees. = Pg. Gymn. Konstanz. No. 600.
Schülke, A., Eine Herleitung des Newtonschen Gesetzes für Gymnasien. = HZ 23. 241. — 19.
— — Die Bedeutung des Potentials bei der Planetenbewegung. = PZ. 5. 295.
Schulgarten. — 32.
Schulte-Tigges, A., Die Bedeutung der schriftlichen Arbeiten für den physikalischen Unterricht. = Pg. 469. Rgym. Barmen. — 10.
Schulz, Dr. P., Über die in historischer Zeit ausgestorbenen Tiere. = Pg. 2. städt. HBgsch. Berlin. Gaertner. — 41.
Schwedoff, Th. = PZ. 5, 235. — 22.
Schweiger-Lerchenfeld, A. v., Das Mikroskop. Leitfaden der mikroskopischen Technik nach dem heutigen Stande der theoretischen und praktischen Erfahrungen. Mit 192 Abbild. Wien, Hartleben. (Populär; die zahlreichen Illustrationen sind gut, bei den mikroskop. Präparaten hätte stets die Vergröfserung zugefügt werden müssen; die neuesten Instrumentarien von Zeifs sind berücksichtigt.)
Seyfert, Schuldir. R., Naturbeobachtungen, Aufgabensammlung. Heft 1: Naturbeobacht. im Garten, in Haus und Hof, auf Feld und Wiese und an Stellen, die sich nicht zum Anbau eignen. Heft 2: Naturbeobacht. im Walde, an und im Flusse und Teiche. Leipzig, Wunderlich. — 27.
Spies, P., Über Schaltung von Elementen. = PZ. 5. 252. — 22.

Spitz, Reall. E., Sammlung methodisch geordneter Zeichnungen aus dem Gebiete der Wirbeltiere zum Selbstunterricht und Schulgebrauch bearb. 2. Aufl. Selbstverlag des Verf. Achern. — 39.
— — Sammlung meth. geord. Zeichnungen aus dem Gebiete der wirbellosen Tiere und der Anthropologie z. S. u. S. b. 2. Aufl. Ebd. — 39.
Sprockhoff, Seminarl. A., Kleine Botanik. Mit 176 Abbild. Hannover, Meyer. — 35.
— — Die wichtigsten Feinde der verbreitetsten Kulturpflanzen und ihre Bekämpfung. Ebd. (Ein Abdruck des ersten Teils der Kleinen Botanik.)
— — Grundzüge der Anthropologie für höh. Lehranstalten, Lehrer-Seminare und Lehrer, sowie zur Selbstbelehrung für jedermann. Revidiert durch Geh. Rat Prof. Dr. Virchow in Berlin. 2. Aufl. Mit 153 Abbild. Ebd. — 40.
— — Kleine Anthropologie. Mit 46 Abbild. Ebd. (Ein Abdruck der ersten Abteilung der Grundzüge nebst einem kurzen Anhang: Ernährung, Gesundheits- und Krankenpflege. Verhütung von Ansteckungen.)
Stelz, Oberl., Pflanzenhefte, ein Hilfsmittel für den Unterricht in der Botanik. — Pg. Rsch. Bockenheim. No. 400. — 31. 32.
Stokes, G. G., Nachweis glühender fester Teilchen in Flammen. = PZ. V, 205 (aus Nature). — 50.
Sträfsle, F., Schmetterlingsbuch für Anfänger. Anleitung zum Sammeln und Aufbewahren der Raupen, Puppen und Schmetterlinge und zur Aufzucht derselben. 3. Aufl. 2 schw., 3 kol. Tafeln. Stuttgart, Nitzschke. — 42.
Ströse, Oberl. K., Leitfaden für den Unterricht in der Naturbeschreibung an höheren Lehranstalten. II. Botanik, 2. Heft, Oberstufe. Dessau, Baumann. — 34.
Studer, Apotheker B., die wichtigsten Speisepilze nach der Natur gemalt und beschrieben. 2. Aufl. Bern, Schmid, Francke & Cie. — 36.
Sumpf. P., Anfangsgründe der Physik. 5. Aufl. Hildesheim. Lax. — 15.
Switalski, M., 50 stereometrische Aufgaben aus der Optik für Ober-Prima. = Pg. 3. Gym. Braunsberg. — 16.
Szathmari, A. = PZ. 5, 303. — 19.
Szontagh, G., Über die Notwendigkeit einer mathematisch-physikalischen Aufgabensammlung. = ZR. 17, 392. — 11.
Szymański, P., Zur experimentellen Darstellung des Ohmschen und Kirchhoffschen Gesetzes im elementaren Unterricht. = PZ. 5, 177. — 21.
— — = PZ. 5. 177. — 22.
Tafeln zur Umwandlung von Graden Réaumur in Grade der 100teiligen Thermometerskala und umgekehrt. Hg. auf Veranlassung der phys.-techn. Reichsanstalt. Berlin, Stankiewicz.
Tauschverkehr von Naturalien. — 29.
Thörner, W., Die Verwendung der optischen Projektionskunst im Anschauungsunterricht. 2. Aufl. Düsseldorf, Liesegang. — 6.
Tierreich, Das. Im „Hausschatz des Wissens". Berlin, Paulis Nachf. In Lief. Das erste Heft bearb. von Heck, Dir. Dr., und Genossen. — 42.
Tomaszewski, F. = PZ. 5, 140. — 22.
— — = PZ. 5, 250. — 22.
Treutlein, P., Über Ortszeit und Weltzeit. Vortrag. Karlsruhe, Braun.
(Ungenannter), Die Neuordnung des mathematisch-physikalischen Unterrichts an den preufsischen Gymnasien. = HZ. 23. 33. — 1.
— — Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht in den unteren und mittleren Klassen der preufsischen Gymnasien nach Einführung der neuen Lehrpläne. = HZ. 23, 171. — 1.
— — Naturwissenschaftliche Vorschläge. = PW. 1, 167, 176, 207. — 3.
Unterricht im Freien. — 32.
Urbanitzky, A. v., Physik. Eine gemeinverständliche Darstellung der physikalischen Erscheinungen und ihrer Beziehungen zum praktischen Leben. Wien, Hartleben. — 18.
— — Die Elektrizität. Eine kurze und verständliche Darstellung der Grundgesetze, sowie der Anwendungen der Elektrizität. 4. Aufl. Wien, Hartleben. — 18.
Vaubel, W., Aufbewahrung von Natrium. = PZ. VI 36 (aus Z. f. angew. Chemie). — 50.

Virchow. Antrittsrede bei der Rektoratsübergabe a. d. Universität Berlin d. 15. 10. 92. — 3.

Völcker, G., Klassenarbeiten über durchgenommene Abschnitte aus der Naturkunde, Geographie, Geschichte und Religion. = Pg. 274 Rpgym. Schönebeck a. E. — 5. 11.

Völler, Oberl. W., Über den Zusammenhang der physikalischen Eigenschaften der Krystalle mit ihrer Krystallform. = Pg. Rgymn. Kassel. No. 401. — 46.

Vogler, A., Jedermann Elektrotechniker. Anleitung zur Herstellung der hauptsächlichsten elektrischen Apparate und elektrischer Leitungen und zur Anstellung elektr. Versuche. Erstes Bändchen. Leipzig. Schäfer. (Wird besprochen werden, wenn es vollständig vorliegt.)

Voigt, Oberl. Dr. A., Anleitung zum Studium der Vogelstimmen. = Pg. städt. Rsch. Leipzig. No. 565. — 41.

Voigt, Gymnl. H., Über das Lehrverfahren und den Lehrgang des botanischen Unterrichts an Gymnasien. = Pg. Gymn. mit Rpgymn. Wandsbeck. No. 287. — 29. 32.

W., E. und A., Krystallnetze zur Anfertigung der wichtigsten Krystallgestalten. Im Anschlufs an das Mineralreich von Prof. Dr. O. Wünsche. 10 Tafeln. 2. Aufl. 1891. Gotha, Thienemann. — 46.

Wallentin, J. G., Einleitung in das Studium der modernen Elektrizitätslehre. Stuttgart, Enke. — 17.

Weber, Dir. E., Leitfaden der landwirtschaftlichen Pflanzenkunde. Mit 120 Abbild. Stuttgart. Ulmer. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)

Weidenmüller, Prof. Dr., Schülerausflüge und Unterricht im Freien. Vortrag in der 17. Gen.-Vers. Ver. von Lehrern a. d. h. Schulen d. Pro. Hessen-Nassau u. Waldeck 25. 5. 92. Abdruck in HZ. 23—32.

Weiler, W., Ein Apparat für Wechsel- und Drehströme. = PZ. 5, 189. — 22.

— — = PZ. 5. 304. — 22. 23.

— — = Erwärmung des Leitungsweges durch den elektrischen Strom. = PZ. 6, 86. — 22.

Weinert, H., Die Grundbegriffe der Chemie. Zugleich als Anhang zu Heussis Leitfaden der Physik. Braunschweig, Salle. — 48.

Weinhold, A., Demonstrationsapparate für Drehstromversuche. = PZ. 6, 7. — 22.

Weifs, E., Bilderatlas der Sternenwelt. Eine Astronomie für jedermann. 2. Aufl. Efslingen. Schreiber. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen, scheint aber nach Recensionen ein gutes Lehrmittel zu sein.)

Westermeier, Lycealprof. Dr., Erwiderung. = RbG. 28, 146. — 38.

Wetter, Das. Meteorolog. Monatsschrift. Hg. von Afsmann. Braunschweig. Salle. (Jahrg. 1892 ging zu spät ein, als dafs es noch für d. Bericht berücksichtigt werden konnte.)

Wilbrand, Dr. F., Leitfaden für den methodischen Unterricht in der anorganischen Chemie. 6. Aufl. Mit 60 Originalabbild. Hildesheim. Lax. — 47.

Wildermann, M., Jahrbuch der Naturwissenschaften, 1891—92. Freiburg. Herder. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.) — 17.

— — Naturlehre im Anschlufs an das Lehrbuch von J. Bumüller und J. Schuster. 2. Aufl. Ebd.

Winter, W., Grundrifs der Mechanik und Physik für Gymnasien. München. Ackermann. — 14.

Wossidlo, Realgymn.-Dir. Dr. P., Leitfaden der Botanik für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Berlin. Weidmann. — 35.

— — Leitfaden der Zoologie für höhere Lehranstalten. 4. Aufl. Mit 518 Abbild. Ebd. — 40.

— — Anfangsgründe der Mineralogie für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen. Mit 375 Abbild. Ebd. — 44.

Wünsche, Prof., Oberl. Dr. O., Schulflora von Deutschland. II. Die höheren Pflanzen. 6. Aufl. Leipzig. Teubner. — 36.

Wurm, Prof. F., Etiketten für Schülerherbarien. 4. Aufl. Böhm.-Leipa, Künstner. — 37.

Zeichnen im naturbeschreib. Unterricht. — 32. 39.

Zeisel, Privatdoz. Dr., Chemie. Eine gemeinfafsliche Darstellung der chemischen Erscheinungen und ihrer Beziehungen zum praktischen Leben. Wien, Hartleben. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Zeitschrift für den physikalischen und chem Unterricht hg. von F. Poske. 5, Heft 3—6; 6, Heft 1—2. Berlin, Springer. — 16.
Zippel, ord. L. H. u. Bollmann, K., Ausländische Kulturpflanzen in farbigen Wandtafeln mit erläuterndem Text, im Anschlufs an die Repräsentanten einheim. Pflanzenfamilien. I. Abteilung, Tafel 1—22. 3. Aufl. Braunschweig, Vieweg. — 36.

XIV. Zeichnen.

Ballhorn, Rektor a. D., Der Zeus-Typus in seiner Ausgestaltung durch Phidias. Hamburg. A.-G. 1891. — 17.
Delabar, Anleitung zum Linearzeichnen. Freiburg, Herder. — 14.
Direktoren-Versammlung, Schleswig-Holsteinsche, Was können die höheren Lehranstalten für die Pflege des Kunstsinns thun? Berlin, Weidmann. — 1.
Forbach, Dr., Die Pflege der alten Kunst auf den Gymnasien. = Pg. 626. Darmstadt 1893. — 5.
Grau, H., Mafsvolle Verwertung des Zeichnens im Unterrichte. Stade, Pockwitz. — 12.
Green, B. R., Leitfaden zur Perspektive für Maler und Dilettanten; deutsch von O. Strassner. Stuttgart, Neff. — 14.
Grüber, F., Zeichenprüfer für Freihandzeichner. Schleusingen, Adler. — 15.
Knörk, F., Die räumlichen Künste in der Schule. = Pg. 406. Frankfurt a. M. 1893. — 11.
Kuss u. Wickenhagen, Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte. Illustr. Stuttgart, Neff. — 15.
Lange, Prof. Dr. K., Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt, Bergstraefser 1893. — 6.
Lehmann, A., Merkstoff f. d. Zeichenunterricht. Halle, Schrödel. — 13.
Lübke, Dr. W. und Lützow, Dr. C. v., Denkmäler der Kunst. 203 Taf. und erklärender Textband. Klassiker-Ausgabe und Stahlstich-Ausgabe. 7. Aufl. Stuttgart, Neff 1893. — 15.
Moser, F., Handbuch der Pflanzen-Ornamentik. Leipzig, Seemann. — 13.
Oehler, R., Klassisches Bilderbuch. Leipzig, Schmidt & Günther. — 16.
Reifsmann, Dr. A., Die Kunst in der Gesellschaft. Hamburg. A.-G. — 17.
Schoop, Prof. U., Der Zeichenunterricht zu Ende des neunzehnten Jahrhunderts. Zürich 1893, Müller. — 12.
Verein zur Förderung des Zeichenunterrichts in der Provinz Brandenburg. Ausgewählte Wandtafeln für den Unterricht im freien Zeichnen. Berlin, Oehmigke. — 13.
Warnecke, Dr. G., Vorschule zur Kunstgeschichte. Leipzig, Seemann. — 16.
Zahler, X., Geometrisches Linearzeichnen f. Mittelschulen, München, Oldenbourg. — 14.

XV. Gesang.

Bösche, K., Linnarz, R. und Reinbrecht, A., Polyhymnia. Auswahl von Männerchören für Seminare und höhere Lehranstalten. Vollst. in 3 Bänden. II. Band, Volks- und volkstümliche Lieder. 5. verm. Aufl. Leipzig, Leuckart — 14.
Ehni, Oberl. J. A., Schulchoralheft. Die gebräuchlichsten Choräle in einstimmigem Satz. Heilbronn, A. Scheurlen's Sort. — 13.
Eitz, Carl, Hundert geistliche Liedweisen in Tonsilben. Eisleben, Selbstverlag 1893. — 16.
Hesse, Friedrich, Herzogl. Chordirector, und Schönlein, Adalbert, Gesanglehrer. Schulliederbuch. Sammlung auserlesener Lieder für Bürger-, Mittel-, höhere Töchter- und höhere Bürgerschulen. Heft II. Lieder für die Mittelklassen. 2. verb. Aufl. Dessau, Baumann. — 13. — Heft III. Lieder für die Oberklassen, ebenso. — 13.

Kindervater. Kantor J., Geistliche Lieder, Hymnen und Motetten für Kirche, Schule und Haus. I. Heft für kleinere Chöre, 2- und 3stimmig zu singen. Braunschweig und Leipzig, Wollermann (o. J.). — II. Heft, 108 3stim. Chöre. 1892. — 13.
Kreis, Anton, Stimm- und Gehörübungen beim Gesang-Unterricht auf höheren Schulen oder Einführung in den mehrstimmigen Chorgesang. = Pg. Rpgymn. Ratibor 1893. — 16.
Kunn. Dr. C. G., Die Tontaubheit und der Musikunterricht. Wien, Perles. — 15.
Kurth, H., weil. Dirigent des Domchores zu Bremen, Bremisches Liederbuch geistlicher und weltlicher Gesänge für Schule und Haus. 4. Aufl., besorgt von H. Schröder, ordentl. Lehrer an der Hauptschule. Bremen, Rühle & Schlenker 1893. — 13.
Linnarz, R., s. Bösche.
Lohse, L., Seminarl. a. D., Auswahl von geistlichen Gesängen für Kirchen- und Schulchöre und tüchtige Vereine in Sänger-Partitur. Heft XI. Plauen i. V., F. E. Neupert. — Noten 4°. — 12.
Meinardus. L., Grofsherzogl. Musikdir., Mozart, ein sittlich erziehliches Vorbild deutscher Jugend und ihrer Pfleger. Charakterstudie. Bielefeld, Helmich. — 16.
Mühry, G., Gesänge f. gemischten Chor mit Klavierbegleitung aus den Oratorien von G. F. Händel, zum Gebrauch f. Gymnasien und andere Lehranstalten eingerichtet. Lieferung 1—6. Leipzig, Rieter-Biedermann. Gr. Noten 8°. — 8.
Nelle, Kantor A., Der Chorsänger. Methodische Anleitung zur sicheren und schnellen Ausbildung tüchtiger Chorsänger sowohl für Schul- und Kirchenchöre als auch für Gesangvereine. Leipzig. Merseburger. — 15.
Nick. Dom-Musikdir. und Gesangl. Winand, Chorbuch f. Gymnasien, Real- und Höhere Bürgerschulen. Neue, gänzlich umgearb. Aufl. Hildesheim, Lax. — 13.
Reinbrecht. A., s. Bösche.
Renner, F., Gesangschule. Leipzig und Baden-Baden, Wild. — 14.
Schwalm, Rob., Liederquell f. Männerchor, Partitur und Stimmen. Leipzig, Steingräber (o. J.). — 14.
Seitz, K., Deutsche Kaiserlieder (Chorgesänge und Festprologe zum Gebrauche bei Feierlichkeiten zu Ehren Sr. Majestät des Deutschen Kaisers u. Königs von Preufsen und zum Gedächtnis der hochseligen Kaiser Wilhelm I und Friedrich III). Quedlinburg, Vieweg. — 14.
Sering, Prof. und Musikdir. F. W., Chorbuch (zwei- und dreistimmig) für Unter- und Mittelklassen der Gymnasien und Realschulen. Lahr, Schauenburg. — 13.
Widmann, Rekt. a. D. B., Die Erziehung für die Tonkunst. Kunstpädagogische Winke für Eltern und Lehrer. Leipzig, Merseburger 1891. — 15.
Wiltberger, Sem.-Musikl. A., Auswahl von Volks- und volkstüml. Liedern für Seminarien und höhere Schulen. 2. verb. Aufl. Düsseldorf, Schwann. — 14.

Druck von Leonhard Simion, Berlin SW.

Litterarischer Anzeiger.

Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten

mit Einschluß

der Kunstschulen und der höheren Mädchenschulen.

Unter Mitwirkung hervorragender Vertreter der Wissenschaft u. des höheren Schulamts herausgegeben von

Karl Erbe,

Professor am Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart.

Erscheinen monatlich zweimal. Preis vierteljährlich durch die Postanstalten (Nr. 297 der württemberg. Zeitungs-preisliste) oder durch den Buchhandel 3 Mk.
Ankündigungen die dreigespaltene Klein- (Petit-) Zeile oder deren Raum 35 Pfg. — Beilagen nach Übereinkunft

Inhalt von Nr. 1 bis 3:

Jede Nummer enthält mehrere Abbildungen.

Probenummern stehen gratis und franco zu Diensten.

Aus dem Vorwort.

.... Wir werden alle ernstlichen Bemühungen um Weiterentwickelung der bestehenden Schularten und Neugestaltungen auf diesem Gebiete mit ruhiger Sachlichkeit verfolgen und den Vertretern der verschiedenen Anschauungen unbedenklich das Wort erteilen, vorausgesetzt, daß sie ihre Sache in besonnener Weise, ohne Verunglimpfung des Gegners führen.

Wir geben unserer Zeitschrift den Namen „Süddeutsche Blätter". Damit wollen wir nicht sagen, daß wir süddeutsche Sonderbündelei treiben und jeden Einfluß vom Norden her abweisen wollen. Wir suchen vielmehr Mitarbeiter und Leser aus allen Gauen zu gewinnen und werden gewissenhaft über alle wichtigen Ereignisse und Erscheinungen auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens in allen Ländern deutscher Zunge berichten.

Zwei Eigentümlichkeiten der neuen Zeitschrift werden darin bestehen, daß sie, gemäß dem berechtigten Verlangen nach Belebung des Unterrichts durch geeignete Anschauungsmittel, erklärende Abbildungen bringen und auch unterhaltende und schönwissenschaftliche Aufsätze und Mitteilungen über die ihr zugewiesenen Gegenstände aufnehmen wird.

Verlag von **Paul Neff** in **Stuttgart.**

I. Pädagogik.

Aly, F. (Professor). Das Wesen des Gymnasiums. Eine Festrede. ℳ 0,50.

Böhme, A. (Seminarlehrer). Adolf Diesterweg. Eine Dankesgabe zum 29. Oktober 1890. ℳ 0,80.

Deinhardt, J. H. (Gymnasialdirektor). Der Begriff der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung. ℳ 0,75.

Döring, A. (Gymnasialdirektor a. D. u. Privatdozent a. d. Univ. Berlin). System der Pädagogik im Umrifs. ℳ 6,00.

Jung, A. (Oberlehrer). Die pädagogische Bedeutung der Schopenhauerschen Willenslehre. ℳ 0,80.

Lange, Helene, Entwickelung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland. Im Auftrage des Königl. Preufsischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. ℳ 1,20, eleg. kart. ℳ 1,60.

Leuchtenberger, G. (Gymnasialdirektor). Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen. Ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte. ℳ 0,80.

Müller, J. (Professor). Luthers reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht. 2. Aufl. ℳ 1,00.

Münch, W. (Provinzial-Schulrat). Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen. ℳ 6,00.

Inhalt:

1. Vaterlandsliebe als Ziel des erziehenden Unterrichts.
2. Ein Blick in das Leben der Muttersprache als Bedürfnis des deutschen Unterrichts.
3. Die Pflege der deutschen Aussprache als Pflicht der Schule.
4. Zur Würdigung der Deklamation.
5. Eigenart und Aufgaben des deutschen Unterrichts am Realgymnasium.
6. Zur Kunst des Übersetzens aus dem Französischen.
7. Englische Synonymik als Unterrichtsgegenstand.
8. Shakespeares Macbeth im Unterricht der Prima.
9. Über einige Fragen des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen.

— Neue pädagogische Beiträge. ℳ 3,00.

Inhalt: 1. An der Schwelle des Lehramts. (Seminarvorträge.) 2. Soll und Haben der höheren Schulen. 3. Nachlese.

— Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart. ℳ 0,80.

— Tagebuchblätter. Eindrücke und Gedanken in loser Aufzeichnung. kart. ℳ 2,60.

Noetel, R. (Gymnasialdirektor). Schulreden. ℳ 5,00.

Inhalt:

I. Antrittsrede.
II. Jubiläumsrede.
III. Zum 22. März 1887.
IV. Zum Gedächtnis Kaiser Wilhelms I.
V. Zum Gedächtnis des Kaisers Friedrich.
VI. Religion und Theologie.
VII. Liebe Schüler.
VIII. Allerlei Fürsorge für die Schüler.
IX. Die Pflicht der Dankbarkeit.
X. Der Segen des Elternhauses.
XI. Die Schule ein Gefängnis?
XII. Was ist ein Erfolg?
XIII. Der Lohn der Arbeit.
XIV. Die Freiheit der Hochschule.
XV. Was fordert Ihre Ehre?
XVI. Von der Liebe zum Vaterlande.
XVII. Unsere Vaterlandsliebe.
XVIII. Die Wahl des Berufs.
XIX. Arbeit die Losung des Lebens.

Paulsen, Fr. (Professor). Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preufsen. ℳ 0,60.

Rethwisch, C. (Professor). Die Schulfrage in ihrer Wendung durch die Kaiserworte und die Dezemberkonferenz. ℳ 0,60.

— Deutschlands höheres Schulwesen im neunzehnten Jahrhundert. Geschichtlicher Überblick im Auftrage des Königl. Preufsischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Mit amtlichen Nachweisungen über den Besuch der höheren Lehranstalten des Deutschen Reiches. ℳ 4,00, eleg. geb. ℳ 5,00.

Schneider, K. (Wirkl. Geh. Ober-Regierungsrat). Rousseau und Pestalozzi, der Idealismus auf deutschem und französischem Boden. Zwei Vorträge. 4. Aufl. ℳ 1,00.

II. Religion. Philosophie.

Döring, A. (Gymnasialdirektor a. D. u. Privatdozent a. d. Univ. Berlin). Philosophische Güterlehre. Untersuchungen über die Möglichkeit der Glückseligkeit und die wahre Triebfeder des sittlichen Handelns. ℳ 8.00.

Gerber, G. (Gymnasialdirektor a. D.). Das Ich als Grundlage unserer Weltanschauung. ℳ 8,00.

— Die Sprache als Kunst. 2 Bände. 2. neubearb. Aufl. ℳ 20.00.

— Die Sprache und das Erkennen. ℳ 8.00.

Joël, K. (Privatdozent). Zur Erkenntnis der geistigen Entwickelung und der schriftstellerischen Motive Platos. Eine Studie. ℳ 2.00.

— Der echte und der Xenophontische Sokrates. I. Band. ℳ 14,00.

(Der II. [Schluss-]Band befindet sich in Vorbereitung.)

Jonas, R. (Gymnasialdirektor). Grundzüge der philosophischen Propädeutik. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten. 5. Aufl. kart. ℳ 0,40.

Jonas, R. (Gymnasialdirektor), Professor Dr. **G. Sachse** u. Oberlehrer **O. Knoop**, Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen. In drei Teilen:

I. Teil für die unteren Klassen. Bearbeitet von O. Knoop. Mit einer Karte von Palästina. kart. ℳ 1,40.

II. Teil für die mittleren Klassen. Bearbeitet von G. Sachse. Mit einer Karte von Palästina. kart. ℳ 1,40.

III. Teil für die oberen Klassen. Bearbeitet von R. Jonas. Mit einer Karte von Palästina. kart. ℳ 2,00.

Kaulbach, C. (Superintendent und Kreisschulinspektor). Die evangelische Kirche nach ihrem Glaubensgrund und Liebesleben. Ein Wegweiser für den Schul- und Konfirmandenunterricht sowie eine Mitgabe für Konfirmierte. 2. vermehrte Aufl. ℳ 0,80, geb. ℳ 1,00.

Lenz, M. (Professor). Martin Luther. Festschrift der Stadt Berlin zum 10. November 1883. Mit einem Titelbilde. 2. Aufl. ℳ 3,00, eleg. geb. ℳ 4,00.

Leuchtenberger, G. (Gymnasialdirektor). Die Sprache im kleinen Lutherschen Katechismus. ℳ 0,80.

Loehrke, Th. (Rektor). Zwölf Psalmen in Lektionen für die Schule bearbeitet. ℳ 1,00.

Nagel, L. (Oberlehrer). Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten mit besonderer Berücksichtigung der Realschulen. Mit einer Karte von Palästina. ℳ 1,80, geb. ℳ 2,20.

Runze, G. (Professor). Sprache und Religion. (Studien zur vergleichenden Religionswissenschaft. I.) ℳ 6,00.

— Unsterblichkeit und Auferstehung. I. Die Psychologie des Unsterblichkeitsglaubens und der Unsterblichkeitsleugnung. (Studien zur vergleichenden Religionswissenschaft. II.) ℳ 5,00.

Taube, E. (Generalsuperintendent). Praktische Auslegung der Psalmen zur Anregung und Förderung der Schrifterkenntnis. 4. Auflage. ℳ 10,00. In Halbfranz geb. ℳ 12,00.

III. Deutsch.

Berg, W. (Oberlehrer). Aufgaben zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Aus den Jahresberichten der höh. Lehranst. der Provinz Sachsen zusammengestellt und systematisch geordnet. ℳ 2,80.

Bindseil, F. (Oberlehrer). Der deutsche Aufsatz in Prima. Beiträge zur Methodik des deutschen Unterrichtes nebst Materialien und Dispositionen. ℳ 2,00.

Deinhardt, J. H. (Gymnasialdirektor). Beiträge zur Dispositionslehre. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten. 4. Auflage. ℳ 1.00.

Fromm, E. (Rektor). Sammlung deutscher Gedichte für alle Klassen der Volks- und Bürgerschulen. kart. ℳ 0,40.

Genée, Rudolf, Klassische Frauenbilder. Aus dramatischen Dichtungen von Shakespeare, Lessing, Goethe und Schiller. ℳ 3.80.
Eleg. geb. mit Goldschnitt ℳ 5.00.

— Hans Sachs. Leben und ausgewählte Dichtungen — Schwänke und Fastnachtsspiele. — Mit einem Titelbilde. ℳ 2.00, eleg. geb. ℳ 2.80.

Goldscheider, P. (Professor). Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Grundlinien zu einer Systematik. ℳ 1.50.

Jonas, R. (Gymnasialdirektor). Grundzüge der philosophischen Propädeutik. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten. 5. Auflage. kart. ℳ 0.40.

— Musterstücke deutscher Prosa. Ein Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. erweiterte Aufl. ℳ 2.60. In Leinen geb. ℳ 3,00.

— Proben altdeutscher Dichtung im Original und in Übertragungen für Freunde der mittelalterlichen deutschen Litteratur. kart. ℳ 1,50.

Lange, O. (Professor). Grundrifs der Geschichte der deutschen Litteratur für höhere Bildungsanstalten. 11. Aufl. Herausg. von Dr. L. Berthold. ℳ 1,00.

— Deutsche Poetik. Formenlehre der deutschen Dichtkunst. Ein Leitfaden für Oberklassen höherer Bildungsanstalten, wie zum Selbstunterricht. Neu bearbeitet von Gymnasialdirektor Dr. R. Jonas. 5. Aufl. kart. ℳ 1.60.

— Kleine deutsche Sprachlehre. Herausg. von Dr. L. Berthold. 45. Auflage. kart. ℳ 0.25.

— Sprachschatz der deutschen Litteratur. Für Schule und Haus. 2 Teile in einem Band. (1. Teil: Von den Anfängen der Litteratur bis zur Zeit der Klassiker 400—1805. 2. Teil: Die Litteratur der Neuzeit 1805—1874.) 3. Aufl. ℳ 10.00. eleg. geb. ℳ 11.00.

Leuchtenberger, G. (Gymnasialdirektor). Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten.
1. Bändchen. 4. verbess. Auflage. ℳ 2.00.
2. Bändchen. 3. verbess. Auflage. ℳ 2.00.

Möbus, A. (Schuldirektor). Stoffe zu deutschen Stilübungen. Eine Sammlung von Musterstücken, Entwürfen und Aufgaben für die Oberklassen höherer Schulen. 2. Aufl. ℳ 4.00.

Müller, J. (Professor). Aufgaben aus klassischen Dichtern und Schriftstellern zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Aus Berliner Programmen zusammengestellt und systematisch geordnet. ℳ 2.00.

Parow, W. (Professor). Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel und seine Bedeutung für den deutschen Unterricht. ℳ 1,50.

Schnippel, E. (Professor). Ausgeführter Lehrplan im Deutschen für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. ℳ 1,80.

IV. Griechisch.

Gottschick, A. F. (Provinzialschulrat). Beispielsammlung zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische.
I. Heft. Für untere und mittlere Gymnasialklassen. 6. Aufl., besorgt von Prof. Dr. R. Gottschick. ℳ 1,00.
II. Heft. Für obere Gymnasialklassen. 4. Aufl., besorgt von Prof. Dr. R. Gottschick. ℳ 1,60.

Gottschick, A. F. (Provinzialschulrat). Wörterverzeichnis zu dem ersten und zweiten Hefte der Beispielsammlung zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. 4. vermehrte Aufl., besorgt von Prof. Dr. R. Gottschick. ℳ 0,50.

— Griechisches Lesebuch für untere und mittlere Gymnasialklassen. 11. Aufl., besorgt von Prof. Dr. R. Gottschick. ℳ 2.00.

— Griechisches Vocabularium. 5. Aufl., besorgt von Prof. Dr. R. Gottschick. ℳ 1.00.

Kunze, K. (Gymnasialdirektor). Griechische Formenlehre in Paradigmen. Als Anhang: Der Gebrauch und die Bedeutung der Präpositionen und die in der Schule aus den Paradigmen zu entwickelnden Regeln. Für den Schulgebrauch nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne bearbeitet. 3. wesentlich umgearbeitete Auflage. ℳ 1,20, geb. 1,50.

Leuchtenberger, G. (Gymnasialdirektor). Dispositive Inhaltsübersicht der drei Olynthischen Reden des Demosthenes. 2. Aufl. kart. ℳ 0,50.

Oppen, Dr. C. von (Professor). Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische für Prima im Anschlufs an die Lektüre. ℳ 1.40.

V. Lateinisch.

Aly, F. (Professor). Cicero, sein Leben und seine Schriften. Mit einem Titelbild. 1891. ℳ 3.60, geb. ℳ 4.60.

Cicero. Ausgewählte Briefe Ciceros und seiner Zeitgenossen. Zur Einführung in das Verständnis des Zeitalters Ciceros. Herausgegeben von F. Aly. 1.—3. Abdruck. ℳ 1,60, geb. ℳ 2.00.

— Rede de imperio Cn. Pompei, nach pädagogischen Gesichtspunkten erklärt von Prof. Dr. F. Thümen, Direktor. ℳ 1.40. geb. 1.80.

Detto, A. (Professor). Horaz und seine Zeit. Ein Beitrag zur Belebung und Ergänzung der altklassischen Studien auf höheren Lehranstalten. Mit Abbildungen. 2. verbesserte Auflage. ℳ 3,00. geb. ℳ 3,50.

— und Prof. **J. Lehmann.** Übungsstücke nach Cäsar zum Übersetzen ins Lateinische für die Mittelstufe der Gymnasien. In zwei Teilen.

Erster Teil, bearbeitet von J. Lehmann. ℳ 0,60.

Zweiter Teil, bearbeitet von A. Detto. ℳ 0.60.

Eichner, E. (Gymnasialdirektor). Zur Umgestaltung des lateinischen Unterrichts. ℳ 1,20.

Gemoll, W. (Gymnasialdirektor). Die Realien bei Horaz.

Heft 1: Tiere und Pflanzen. — Kleidung und Wohnung in den Gedichten des Horaz. ℳ 1.80.

Heft 2: Kosmologie. — Mineralogie. — Krieg. — Speisen und Getränke, Mahlzeiten. ℳ 2.40.

Heft 3: I. Der Mensch. A. Der menschliche Leib. B. Der menschliche Geist. — II. Wasser und Erde. — III. Geographie. [Unter der Presse.]

Heft 4. (Schlufs) befindet sich in Vorbereitung.

Josupeit, O. (Professor). Syntax der lateinischen Sprache, dargestellt als Lehre von den Satzteilen und dem Satze, für Realschulen und die mittleren Klassen der Gymnasien. kart. ℳ 0,50.

Leuchtenberger, G. (Gymnasialdirektor). Die Oden des Horaz für den Schulgebrauch disponiert. 1. und 2. Abdruck. kart. ℳ 1.00.

Muche, F. (Professor). Kurzgefafste lateinische Schulsynonymik. kart. ℳ 1,00.

Vergils Aeneis. Auswahl. Nach den Bestimmungen der neuesten Lehrpläne für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Adolf Lange. ℳ 1,40. geb. ℳ 1,80.

Ziemer, H. (Professor). Lateinische Schulgrammatik. 11., gänzlich umgearbeitete Auflage der Schulgrammatik von Prof. W. Gillhausen.
I. Teil: Formenlehre. ℳ 1,20. geb. ℳ 1,50.
II. Teil: Syntax. ℳ 1,80, geb. ℳ 2,10.

Zimmermann, E. (Oberlehrer). Übungsbuch im Anschlufs an Cicero. Sallust. Livius. Zum mündlichen und schriftlichen Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Nach den Anforderungen der neuen Lehrpläne. In 3 Teilen.
1. Teil: Übungsstücke im Anschlufs an Ciceros Rede über den Oberbefehl des Cn. Pompejus. kart. ℳ 0,50.
2. Teil: Übungsstücke im Anschlufs an Ciceros Catilinarische Reden und Sallusts Verschwörung Catilinas. kart. ℳ 1,20.
3. Teil: Übungsstücke im Anschlufs an das 21. Buch des Livius. kart. ℳ 0,80.

Wochenschrift für klassische Philologie.

Herausgegeben von

Georg Andresen, Hans Draheim und **Franz Harder.**

(Erscheint seit 1. Januar 1884.)

Jährlich 52 Nummern. Vierteljährlich ℳ 6,00.

(In der Wochenschrift erscheinen die offiziellen Sitzungs-Berichte der Archäologischen Gesellschaft zu Berlin.)

VI. Englisch.

Chambers's English History. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Oberlehrer Dr. G. Dubislav und Oberlehrer Paul Boek. Rechtmäfsige Ausgabe. 3. Aufl. ℳ 1,20. geb. 1,50.
— Vorbereitungen und Wörterverzeichnis dazu. kart. ℳ 0,50.

Dubislav, G. (Oberlehrer) und Oberlehrer **P. Boek,** Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. 4. Aufl. Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne bearbeitet. ℳ 1,50. geb. ℳ 1,80.
— Schulgrammatik der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne bearbeitet. ℳ 1,60. geb. ℳ 1,90.
— Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne bearbeitet. ℳ 1,80, geb. ℳ 2,10.
— Kurzgefafstes Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne bearbeitet. ℳ 2,60, geb. ℳ 3,00.

Kleine, R., Examples to English Grammar. ℳ 0,25.

Tendering, F. (Direktor). Kurzgefafstes Lehrbuch der englischen Sprache. 2. vermehrte Auflage. ℳ 1,40. geb. ℳ 1,70.

VII. Französisch.

Bahlsen, L. (Oberlehrer). Der französische Sprachunterricht im neuen Kurs. ℳ 1,40.

Ulbrich, O. (Direktor). Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. 9. Aufl. ℳ 1,60 geb. 2,00.

VIII. Geschichte und Geographie.

Altmann, W. (Privatdozent) u. Prof. **E. Bernheim.** Ausgewählte Urkunden zur Erläuterung der Verfassungsgeschichte Deutschlands im Mittelalter. ℳ 3,40, geb. ℳ 4.00.

Fofs, R. (Realgymnasial-Direktor). Geographische Repetitionen. ℳ 3,00.

Haym, R. (Professor). Hegel und seine Zeit. Vorlesungen über Entstehung und Entwickelung, Wesen und Wert der Hegelschen Philosophie. ℳ 8,00.

— Herder nach seinem Leben und seinen Werken dargestellt. 2 Bände. ℳ 35,00.

— Wilhelm von Humboldt. Lebensbild und Charakteristik. ℳ 10,00.

— Die romantische Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Geistes. ℳ 12,00.

— Das Leben Max Dunckers. ℳ 10,00, geb. ℳ 12,00.

Jastrow, J. (Privatdozent). Kleines Urkundenbuch zur neueren Verfassungsgeschichte. kart. ℳ 1.80.

Keil, B. (Professor). Die Solonische Verfassung in Aristoteles Verfassungsgeschichte Athens. ℳ 6,00.

Knoke, F. (Gymnasialdirektor). Die Kriegszüge des Germanicus in Deutschland. Mit 5 Karten. ℳ 15,00.

— Nachtrag. ℳ 5.00.

Lamprecht, K. (Professor). Deutsche Geschichte. In sieben Bänden. Band I. II. III je ℳ 6,00. geb. je ℳ 8.00.

Lange, O. (Professor). Leitfaden zur allgem. Geschichte für höhere Bildungsanstalten. Durchgesehen und verbessert von Prof. Dr. R. Fofs.

1. Unterrichtsstufe. (Der biogr. Unterricht.) 19. Aufl. ℳ 0,75.
2. Unterrichtsstufe. (Griechische, römische, deutsche und brandenburgisch-preufsische Geschichte.) 13. Aufl. ℳ 0.90.
3. Unterrichtsstufe. (Der allgemeine Geschichtsunterricht.) 10. Aufl. ℳ 1.20.

— Tabellen und Karten zur Weltgeschichte. Durchgesehen und verbessert von Prof. Dr. R. Fofs.

Tabelle 1. (Zur biographischen Vorstufe.) Mit 8 Karten. 12. Aufl. ℳ 1.00, kart. ℳ 1.10.

Tabelle 2. (Zur ethnographischen Vorstufe.) Mit 7 Karten. 11. Aufl. ℳ 1.00, kart. ℳ 1.10.

Tabelle 3. (Zur Universalgeschichte.) Mit 6 Karten. 6. Aufl. ℳ 1,00. kart. ℳ 1.10.

Meyer, Alfr. G. (Realschul-Direktor). Geschichts-Tabellen. Zahlen und Übersichten. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen und der brandenburgisch-preufsischen Geschichte. 4. Aufl. Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne. kart. ℳ 0.80.

Meyer, Edm. (Professor). Untersuchungen über die Schlacht im Teutoburger Walde. ℳ 6.00.

Möbus, A. (Schul-Direktor). Geographischer Leitfaden für Bürgerschulen, besonders für höhere Knaben- und Mädchenschulen.

1. Abteilung. Für Mittelklassen. 8. Aufl. ℳ 0.50.
2. Abteilung. Für Oberklassen. 6. Aufl. ℳ 0,75.

Rethwisch, C. (Professor) und Prof. **E. Schmiele.** Geschichtstafeln für höhere Schulen. Zweite, neubearbeitete Auflage der Geschichtstabellen. ℳ 1,20, geb. ℳ 1,50.

— Geschichtstabellen für Seminare, höhere Mädchen- und Mittelschulen. ℳ 0,80.

Schilling, M. (Oberlehrer). Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten bearbeitet. 2. verbesserte Auflage. ℳ 5,00, geb. ℳ 5.60.

IX. Mathematik und Naturwissenschaften.

Cohen, E. (Professor). Zusammenstellung petrographischer Untersuchungsmethoden nebst Angabe der Litteratur. ℳ 1.20.

Ernecke, Ferdinand. 150 optische Versuche zur Veranschaulichung der Grundlehren der Ausbreitung, Spiegelung und Brechung des Lichtes. Nach Angaben von Dr. Hermann Zwick, Stadtschulinsp. in Berlin, unter Benutzung einer Sammlung einfacher und zweckmäſsiger Schulapparate zusammengestellt und herausgegeben. Mit 24 in den Text gedruckten Holzschnitten. ℳ 1.60.

Golling, O. (Lehrer). Lehr- und Übungsbuch des volkswirtschaftlichen Rechnens. In vier Heften.
- I. Heft: Vorstufe. Das Rechnen mit ganzen, decimalen und gebrochenen Zahlen. ℳ 0.60.
- II. Heft: Kaufmännisches Rechnen. I. Teil. Waren-, Gesellschafts- und Mischungsrechnung. ℳ 0.60.
- III. Heft: Kaufmännisches Rechnen. II. Teil. Zins-, Effekten-, Diskonto-, Wechsel-, Terminrechnung, Kontokorrent- u. Staffelrechnung. ℳ 0,60.
- IV. Heft: Wurzelausziehung und geometrisches Rechnen. Anhang: Aufgaben, betreffend die Arbeiterversicherungen. ℳ 0.60.

Gusserow, C. (Professor). Über anschauliche Quadratur und Kubatur. Mit 4 Holzschn. ℳ 0,60.

Hertzer, H. (Professor). Fünfstellige Logarithmen-Tafeln. 3. verbess. u. vermehrte Auflage. kart. ℳ 1,20.

Pohlke, K. (Professor). Darstellende Geometrie.
- Erste Abteilung: Darstellung der geraden Linien und ebenen Flächen, sowie der aus ihnen zusammengesetzten Gebilde, vermittelst der verschiedenen Projektionsarten. Nebst einem Hefte von 10 Tafeln. ℳ 3,60.
- Zweite Abteilung: Darstellung einiger krummen Linien und krummen Flächen. Nebst einem Hefte von 10 Tafeln. ℳ 6,00.

Thurein, H. (Professor). Elementare Darstellung der Planetenbahnen durch Konstruktion und Rechnung. Mit 1 Tafel. ℳ 1.00.

Waege, W. (Oberlehrer). Netze zum Anfertigen zerlegbarer Krystallmodelle. Für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. 23 S. Text und dreizehn Tafeln in Mappe. Vollständig ℳ 3,00.

— — I. Abteilung (9 Tafeln, Text und Mappe). ℳ 2,40.

— — II. „ (4 Tafeln, Text und Mappe). ℳ 1,50.

Einzelne Tafeln je ℳ 0,25.

X. Für den Leseunterricht.

Böhme, A. (Seminarlehrer). Lese-Fibel für den vereinigten Sprech-, Schreib- und Lese-Unterricht (Ausgabe A). 72. Aufl. ℳ 0,40, geb. ℳ 0.50.

— Erste Stufe des Schreiblesens (Ausgabe B). 8. Aufl. ℳ 0,15. geb. ℳ 0.25.

— Zweite Stufe des Schreiblesens (Ausgabe B). 8. Aufl. ℳ 0.30. geb. ℳ 0.40.

Erste und zweite Stufe zusammen ℳ 0,40, geb. ℳ 0,50.

— Dritte Stufe des Schreiblesens, Lesebuch für die Unterstufe. 7. Aufl. ℳ 0.60. geb. ℳ 0,75.

— Sprachliche Übungen. Für die ersten Schuljahre. (Abdruck aus des Verfassers: „Dritte Stufe des Schreiblesens“). 2. Aufl. kart. ℳ 0.20.

— Anleitung zum Leseunterricht. 8. Aufl. ℳ 1,40, geb. ℳ 1,65.

— Wand-Lesefibel. Im Anschluſs an des Verfassers Lese-Fibel. 10 Wand-Lesetafeln und 4 Seiten Text. 2. Aufl. ℳ 1.60.

Böhme's Fibel. Nach der analytisch-synthetischen Lesemethode neu bearbeitet von Seminarlehrer K. Schaeffer (Ausgabe C).
- I. Teil. 3. Auflage. ℳ 0,25. geb. ℳ 0.35.
- II. Teil. 3. Auflage. ℳ 0.30. geb. ℳ 0.40.

Erster und zweiter Teil zusammen ℳ 0,50, geb. ℳ 0,60.